

Bernard Jumel

Les troubles de l'attention chez l'enfant

Identification et remédiations

DUNOD

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

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

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

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2014
ISBN 978-2-100-70897-0

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

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

À la mémoire de Rosine Debray et de Roger Misès

Table des matières

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

PREMIÈRE PARTIE

L'ATTENTION DANS L'EXAMEN DES EFFICIENCES INTELLECTUELLES

1. Définition de l'attention	7
<i>L'attention</i> dans le vocabulaire d'une psychologie grand public	7
<i>L'attention</i> dans la culture commune	9
<i>La vigilance n'est pas l'attention, 12</i>	
2. Les difficultés d'attention au regard des classifications médicales de référence	17
Les troubles hyperkinétiques de la CIM10	18
<i>Place dans la classification, 18 • Les signes, 18</i>	
Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité du DSM-IV-TR	19
<i>Place dans la classification, 19 • Les signes, 20</i>	
L'hyperkinésie avec troubles de l'attention de la CFTMEA R-2012	21
<i>Place dans la classification, 21 • Les signes, 21</i>	
Un court commentaire	22

3. Évaluer l'attention de l'enfant par les tests	25
Question préliminaire sur la légitimité de l'évaluation de l'attention de l'enfant par le psychologue	25
<i>Le trouble d'attention au sens du TDA/H, 26 • Peut-on parler de « déficit d'attention » ?, 28</i>	
Leçons d'une histoire de l'évaluation de l'attention dans les batteries de tests	32
<i>Les épreuves d'attention dans le Binet-Simon, 32 • Commentaire sur l'attention dans les premiers tests, 34 • Histoire d'une épreuve d'attention devenue épreuve de mémoire, 36 • L'attention dans la conception actuelle des batteries de tests d'efficiency intellectuelle, 38 • Conclusion, 45</i>	
4. Le développement de l'attention	47
Une définition de l'attention et une hypothèse sur sa genèse sociale	47
Le développement de l'attention	51
<i>Attention et langage, 51 • Attention et développement du langage intérieur, 54 • Conclusion, 56</i>	

DEUXIÈME PARTIE

APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES TROUBLES D'ATTENTION DANS L'ORGANISATION MENTALE DE L'ENFANT

5. Quand les difficultés d'attention ne sont pas le motif à l'examen d'enfants en grande difficulté scolaire	63
Examen psychologique de Sonia : l'inattention comme produit de la discontinuité dans tous les domaines	66
<i>Présentation de l'enfant, 66 • Conclusion du psychologue, 67 • Commentaire : la problématique de l'attention, 69</i>	
Examen psychologique de Marge : impulsivité versus attention	69
<i>Présentation de l'enfant, 69 • Conclusions du psychologue, 70 • Commentaire : la problématique de l'attention, 72</i>	
Examen psychologique de Romain : un enfant qui ne se « retrouve » pas à l'école	73
<i>Présentation de l'enfant, 73 • Conclusions du psychologue, 74 • Commentaire : la problématique de l'attention, 75</i>	

Examen psychologique de Zora : une contrainte à exagérer l'accompagnement attentif pour pallier l'impulsivité	76
<i>Présentation de l'enfant, 76 • Conclusions du psychologue, 77 • Commentaire : la problématique de l'attention, 78</i>	
Examen psychologique d'Aurore : entre des traits de niaiserie et la volonté de tout mener tambour battant, peu d'attente et de tension	79
<i>Présentation, 79 • Conclusions du psychologue, 80 • Commentaire : la problématique d'attention, 81</i>	
Conclusions sur l'attention et l'impulsivité	82
6. Quand les difficultés d'attention sont un motif à l'examen	85
Introduction	85
<i>Remarque sur le vocabulaire : trouble ou difficulté ?, 85 • Quelques chiffres sur le taux d'enfants présentant des difficultés d'attention, dépassant la compétence de réponse ordinaire des enseignants, 86 • Observation par l'examen psychologique d'enfants présentant des difficultés d'attention, 88 • Les tests utilisés, 91</i>	
Observation n° 1 : Pedro, un regard qui reste à la surface des choses, un âge incertain	96
<i>Présentation, 96 • Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion, 97 • La problématique d'attention, 99</i>	
Observation n° 2 : Marc, la proximité de l'adulte comme condition de l'attention de l'enfant	103
<i>Présentation, 103 • Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion, 104 • La problématique d'attention, 106</i>	
Observation n° 3 : Paulo, une présence mentale intermittente, expression d'un jeune âge qui perdure	107
<i>Présentation, 107 • Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion, 107 • La problématique d'attention, 109</i>	
Observation n° 4 : Colas, un prix à payer dans l'examen pour permettre la concentration de l'enfant	110
<i>Présentation, 110 • Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion, 111 • La problématique d'attention, 115</i>	
Observation n° 5 : Seb, difficulté d'attention, ou difficulté à répondre comme JE ?	116
<i>Présentation, 116 • Les conclusions d'un précédent examen, deux ans plus tôt, 117 • Comportement pendant les épreuves,</i>	

<i>résultats et conclusion, 119 • La problématique d'attention, 124</i>	
Observation n° 6 : JérémY, une fausse présence au discours	128
<i>Présentation, 128 • Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion, 128 • La problématique d'attention, 131</i>	
Observation n° 7, Laurette ou l'art de la rupture. Pour restaurer la continuité, s'appuyer sur l'amie	133
<i>Présentation, 133 • Comportement dans les tests et résultats, 134 • Conclusion de l'examen avec le WISC-IV, 136 • Seconde observation en groupe, 137 • La problématique d'attention, 140</i>	

TROISIÈME PARTIE

PRINCIPES DE REMÉDIATION DES TROUBLES D'ATTENTION EN PETIT GROUPE D'ENFANTS

7. Le travail sur l'attention par le travail sur l'écriture	145
Pourquoi, au nom de l'attention, s'arrêter sur la pédagogie de l'écriture ?	145
<i>Le développement de l'attention de l'enfant, du signe gestuel au geste graphique, 145 • Le geste graphique, 146 • Trouble d'attention et trouble d'apprentissage, 147</i>	
Une séance de travail sur le trouble d'attention, avec des enfants de 6 à 8 ans	148
<i>Présentation du groupe, 148 • Déroulement de la séance, 150</i>	
8. Le travail sur l'attention par l'enseignement de vocabulaire	155
Pourquoi considérer l'attention dans l'enseignement du vocabulaire ?	155
<i>Le vocabulaire s'enseigne et s'apprend, 155 • La catégorisation s'enseigne et s'apprend, avec le vocabulaire, 156 • La pensée catégorielle dans les troubles d'apprentissage, 158</i>	
L'attention dans l'enseignement du vocabulaire : comment ?	159
<i>Utiliser la dysharmonie du développement des fonctions psychiques supérieures, 159 • Séparer et réunir : analyser les mots, les segmenter pour mieux les conserver, 160</i>	
Une séance de travail sur le vocabulaire, visant le trouble d'attention	161
<i>Introduction, 161 • Les aléas de la remémoration, 162 • Le temps de l'analyse, 163 • Le temps de la reconstitution, 164</i>	

Conclusion : autres leçons	165
<i>Importance de l'écriture, 165 • L'intérêt du vocabulaire : doter l'enfant des mots pour le dire, et pour le penser, 166</i>	
9. Un travail sur l'attention utilisant les apprentissages « par cœur »	169
Pourquoi, au nom de l'attention, s'arrêter sur l'apprentissage par cœur ?	169
<i>L'attention est la condition à l'apprentissage « par cœur », 169</i>	
<i>• Les tables de multiplication, 171</i>	
Une séance de travail sur le trouble d'attention, avec des enfants de 8 à 10 ans	171
<i>Présentation du groupe, 171 • Des difficultés d'attention, 175 •</i>	
<i>Le choix des méthodes, 176 • Déroulement de la séance, 176 •</i>	
<i>Conclusion, 180</i>	
10. Les différences interindividuelles dans la remédiation des troubles d'attention	183
Présentation du groupe	183
<i>Les difficultés communes aux trois enfants, 184</i>	
Des buts différenciés au travail de remédiation	186
Déroulement de la séance	187
<i>Le départ, 187 • À mi-chemin, 188 • L'écriture au tableau, 189</i>	
<i>• L'écriture des initiales, 189</i>	
Synthèse	190
<i>Conclusion. Les idées modernes sur les enfants</i>	193
<i>Annexe . Un résumé de l'histoire du syndrome « trouble : déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H) »</i>	197
L'instabilité psychomotrice en France	197
Le syndrome hyperkinétique aux États-Unis	199
Glossaire	203
Bibliographie	209

Introduction

L'INATTENTION EST LE PREMIER MOTIF invoqué dans les demandes d'aides aux enfants qui connaissent des difficultés scolaires. Très utilisée par les enseignants, l'expression « difficultés d'attention » appartient de fait depuis longtemps au vocabulaire des pédagogues. Cependant, elle a pris un développement extraordinaire dans les dernières décennies, en partie depuis que l'on s'est avisé, aux États-Unis particulièrement, que ce qui est désormais considéré comme un trouble et qui s'exprime par un déficit, demande une compensation.

Associé depuis une vingtaine d'années à l'instabilité (ou hyperkinésie) dans la classification (DSM-IV-TR, et récemment DSM V) de l'Association psychiatrique américaine (APA, American Psychiatric Association), le motif de consultation est devenu une entité nosographique à part entière, dont la définition commande les voies du diagnostic et du soin.

Cette association entre les troubles d'attention et ceux de l'hyperactivité est maintenant diversement acceptée par d'autres classifications médicales de référence, la Classification internationale des maladies (CIM-10) de l'OMS, et la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA).

1. Dans sa dernière version, la CFTMEA-R-2012 intègre les difficultés d'attention en deux endroits différents :

- en association avec l'hyperkinésie dans la catégorie « troubles hyperkinétiques », elle-même incluse dans la catégorie supérieure « troubles des conduites et du comportement » ;
- seules, comme « troubles de l'attention sans hyperkinésie » (classés 6.13) dans la catégorie des « troubles cognitifs et des acquisitions scolaires » incluse dans la catégorie supérieure « troubles du développement et des fonctions instrumentales ».

2. La classification américaine range le trouble d'attention dans le TDA/H (« Trouble : déficit de l'attention/hyperactivité ») que l'inattention soit ou non associée à l'hyperactivité. Le TDA/H est inclus dans la catégorie supérieure des « Troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur »¹.

3. La Classification internationale des maladies distingue les « troubles hyperkinétiques » selon deux déclinaisons, avec ou sans troubles des conduites associés.

Précisons que ces classifications qui intègrent allégrement les difficultés d'attention dans l'hyperkinésie le font sous condition : que l'inattention ne puisse être rangée parmi les symptômes d'une entité nosographique qui en rende mieux compte.

- Par sa place dans la classification ;
- par son association systématique avec l'hyperactivité (qui est l'hyperkinésie plus autre chose) ;
- par sa définition partant de critères diagnostiques sujets à discussion et à confusion ;

le DSM-IV-TR ne se présente pas sous un jour favorable à la clarification des troubles d'attention.

La clarification est pourtant nécessaire, beaucoup de demandes concernant ces difficultés émanent de parents envoyés en consultation sur le conseil des enseignants. Ces derniers, tout comme les psychologues impliqués auprès d'enfants, ont le plus urgent besoin d'être confortés dans leur rôle et mieux armés pour l'endosser.

Que faire si le trouble d'attention appartient au médecin et si le porte-voix ne parvient pas à faire entendre la nécessité de remédiation sur le terrain habituel de l'enfant ?

Qui dira que l'attention n'est pas une fonction psychique supérieure toute formée avec laquelle naît le bébé ?

Qu'elle est une fonction qui se développe et se différencie avec les âges de l'enfance, sous conditions ?

Que l'attention volontaire n'est pas l'attention du tout-petit ?

Que l'attention conjointe est une modalité de l'attention, celle dont parlent le plus souvent les enseignants ?

Que l'attention n'est pas la vigilance perceptive ?

1. Une association curieuse, sauf à comprendre qu'il y a une différence culturelle profonde dans la manière d'appréhender le trouble des conduites ici et là-bas : en France le trouble des conduites n'est pas évalué par ses conséquences sociales.

Et d'autres questions fondamentales sur l'attention qui intéressent les parents et les enseignants et tous ceux qui sont occupés d'enfants. Tous ont d'abord besoin de s'entendre dire que l'enfant est un être immature qui a besoin de l'adulte pour grandir, pour développer son attention consciente et volontaire, et qu'il convient de penser à ce qu'il faut faire pour cela.

Avant les diagnostics, et après, dans tous les cas, l'enfant devra récupérer pour lui cette part qui lui échappe trop souvent, qui est l'attention de l'adulte, condition au développement de son attention.

L'ouvrage *Les troubles d'attention chez l'enfant* a l'ambition d'éclairer le champ qu'il aura d'abord circonscrit des difficultés d'attention, afin de faciliter le travail de remédiation que tout enseignant est par définition en mesure d'entreprendre.

Il s'agira parfois de livrer quelques affirmations fortes, que tout le monde connaît mais tend à oublier, par exemple que le temps premier de l'attention dans le développement est d'être une fonction en relation interpersonnelle.

Il s'agira aussi de dresser un tableau assez vaste des modalités d'inattention les différences pouvant renvoyer à des modalités défensives différentes d'un enfant à l'autre, selon la source de ses angoisses et enfin, quoi qu'il en soit des causes, de mettre en avant ce qui devrait toujours être présent dans le travail — nous préférons ici parler de travail plutôt que de soin — avec l'enfant inattentif.

Cet ouvrage est conçu en trois parties, qui toutes se rapportent à l'aide compréhensive apportée aux personnes confrontées à cette réalité dans leur activité :

- l'attention dans l'examen des efficiences intellectuelles ;
- l'approche compréhensive des difficultés d'attention dans l'organisation mentale de l'enfant ;
- les principes de remédiation des troubles d'attention en petit groupe d'enfant.

1. La première s'intéresse aux questions que les enseignants et parents posent à la psychologie à partir de leur conception de l'attention. Nous devons notamment expliquer les raisons pour lesquelles la conception TDA/H ne répond pas aux attentes des utilisateurs, ni en termes de compréhension du trouble, ni en termes de remédiation psychologique ou psychopédagogique.

Nous devons alors repartir de ce qui a toujours été là dans les outils du psychologue, depuis Binet, pour appréhender de manière plus concluante ces attentes.

2. La deuxième partie présente un grand nombre d'observations (utilisant l'examen psychologique des efficiences) d'enfants se signalant pour des difficultés d'attention, en deux groupes distincts :

- ceux pour lesquels la question de l'attention est « oubliée » dans le signalement ;
- ceux pour lesquels le motif de rencontre est notamment le problème d'attention.

Le tour de ces observations montre que la problématique d'attention peut toujours être reliée à diverses modalités d'organisation mentale. Ce qui :

- contribue à distinguer dans le détail des manières singulières d'inattention de l'un à l'autre enfant d'une part ;
- conduit d'autre part à envisager l'examen des efficiences lui-même comme le premier temps des remédiations, dans la mesure où il indique non seulement le trouble mais la manière de le subvertir dans le cours de l'examen, quand cela a été possible.

3. La troisième partie détaille des séances de remédiation des troubles d'attention dans des petits groupes d'enfants.

Les groupes sont réunis pour des activités qui se rapportent directement aux apprentissages scolaires, partant du constat souvent fait que les troubles d'attention sont toujours invoqués derrière les troubles d'apprentissage, particulièrement dans les cas de dyslexie.

PARTIE 1

L'ATTENTION DANS L'EXAMEN DES EFFICIENCES INTELLECTUELLES

Chapitre 1

Définition de l'attention

L'ATTENTION DANS LE VOCABULAIRE D'UNE PSYCHOLOGIE GRAND PUBLIC

Pour le *Vocabulaire de psychologie*¹ :

« *Attention* : mobilisation de la vigilance du sujet, se fixant sur un objet précis et reléguant à l'arrière-plan les autres éléments composant le champ psychologique.

Il existe des tests qui mesurent les capacités d'attention (test de barrage, test d'attention diffuse) ; ils sont surtout utiles dans la sélection de travailleurs occupant des tâches qui réclament une grande attention (conducteurs de poids lourds, par exemple). »

C'est une définition de psychologue travaillant dans un champ étroitement défini de la psychologie. Une définition qui prend soin de placer d'emblée ce qu'il a en tête de retenir pour la raison qu'il croit savoir l'évaluer dans certaines circonstances. Le champ est celui de la psychologie du travail, qui veut cerner et évaluer les aptitudes et les

1. De la Pradelle et do Canto, in Pélicier (dir.), Lidis, *Univers de la psychologie*, t. VII, 1978, Paris.

niveaux d'aptitudes requis à certains travaux. Il est question de *vigilance* attachée à un objet précis, ou à des objets ayant un lien direct et connu avec la nature de la tâche.

À première vue, elle présente un intérêt restreint pour les psychologues travaillant dans d'autres champs, en particulier en psychologie du développement ou en psychologie clinique. Cependant :

- elle livre un exemple de type « vie pratique » de ce que peut être l'attention focalisée, et, cette attention paraît de ce fait, bien proche de ce que l'on considère généralement relever de la *concentration* ;
- elle prétend que des tests d'attention répondent aux questions qui se posent sur les aptitudes nécessaires à certaines tâches dans lesquelles la faute n'est pas permise ;
- et cite même les *tests de barrage* qui ont été utilisés dans d'autres domaines, notamment celui de la psychologie du développement ;
- elle fait mention de tests d'attention diffuse, qui aiguissent notre attention soudaine.

Tous ces « apports » à la compréhension de l'attention devraient être discutés.

Remarque Comme ils se retrouvent couramment dans la littérature, nous discuterons en fin de chapitre, après avoir approfondi ce qu'est l'attention, la confusion entretenue entre *vigilance* et *attention* qui nuit à une claire appréhension de l'une et de l'autre. Nous discuterons aussi de la pertinence des tests de *vigilance* pour apprécier l'attention des personnes.

Dans le même ouvrage, nous lisons cette définition de la *concentration* :

« Capacité de fixer son esprit sur un centre d'intérêt défini. Elle concerne l'attention volontaire, et nécessite une augmentation de l'effcience dans une activité perceptive déterminée. »

La *concentration* relèverait donc d'une activité volontaire, dans la ligne d'une attention appuyée, focalisée puisqu'elle s'exerce sur « un centre d'intérêt défini ».

Il n'est pas question d'activité consciente pour les auteurs, la conscience, ou non, à l'appui de l'activité n'a pas retenu leur attention. Ils n'ont pas non plus retenu cette idée connexe à la définition usuelle de la *concentration* qui est d'être soutenue dans le temps et non ponctuelle.

Pour le seul exemple de ce dictionnaire, nous retenons la sécheresse des définitions trouvées qui ne mettent pas à la disposition du chercheur

toute la richesse que la langue commune confère à ces notions, une richesse dont la psychologie n'est pas exclue.

Les auteurs de l'article « Attention » dans l'*Encyclopædia universalis* remarquent eux aussi que le mot appartient à la langue commune, « un mot du vocabulaire le plus banal qui renvoie à des impressions subjectives associées à des situations identiquement et universellement vécues [...] avant d'être un concept clé des sciences du comportement ».

La pluralité des apparitions et des usages du mot attention dans notre langue n'incite cependant pas les auteurs de cet excellent article à en faire une analyse étendue. La pluralité des sens est simplement un prétexte à souligner que le sens en psychologie s'est attaché à des phénomènes divers, pour amener récemment les chercheurs à renoncer à une conception unitaire de l'attention, et lui préférer une conception « multidimensionnelle » laissant entrevoir des axes majeurs de recherche dans le domaine de la psychophysiologie. Partant prosaïquement d'une analyse de la conduite d'attention et en suivant l'enchaînement des étapes constitutives de l'acte, comme le préconisait Luria (mais sans le citer ici), les auteurs définissent successivement l'attention.

- comme instance de sélection dans le flux des informations ;
- comme instance de distribution (ou de tri en suivant le sens de la définition) des moyens limités de réponse, de régulation ou travail d'adaptation du fonctionnement de l'organisme aux sollicitations ;
- et comme instance de contrôle du comportement qui distingue les priorités, et hiérarchise le traitement des activités selon qu'elles justifient la mobilisation de la conscience ou restent automatiques.

La distinction entre les diverses instances part d'une analyse point par point des activités mentales supposées, considérées comme successives et distinctes. En tout état de cause, cette définition des divers concepts recouverts par le terme est certes de nature à faciliter le découpage de la matière à analyser pour l'observateur/chercheur en psychophysiologie. Malheureusement, nous considérons qu'il fait peu de cas de ce que, pourtant, il pointait au tout début : l'attention est un terme du vocabulaire dont tout le monde dispose, et dans toutes les langues.

L'ATTENTION DANS LA CULTURE COMMUNE

Le sens commun du mot est donné par le dictionnaire. *Le Grand Robert* lui reconnaît plusieurs significations qui entretiennent cependant d'intéressants liens entre elles. Dans l'ordre, et très résumé : l'attention

est l'action de fixer son esprit sur quelque chose (très près du sens latin « action de tendre son esprit vers » et en relation avec l'idée d'attendre) ; du latin au français contemporain, le seul mot qui change dans la définition est « tendre » pour « fixer », un verbe d'action qui dit moins le mouvement, mais davantage la suspension. Mais si la définition courte pose d'emblée trois principes à l'attention :

- une action ;
- une tension mentale ;
- un objet but de l'action,

la source est bien le verbe *attendere*, et son supin *attentum*.

Cette référence pose que le temps de l'action, un temps en suspension et en tension, est le temps d'une attente, donc une mise à l'épreuve de l'esprit de la personne attentive.

- En tant que faculté humaine, l'*attention* est une action mentale qui prépare l'action proprement dite, le dernier stade de la préparation qui rend l'action possible ;
- « Avec attention » est une locution qui précise deux gammes d'action, *regarder* et *écouter*. Elles sont orientées et l'attention est sollicitée pour *voir* ou *entendre*. Ce qui conforte cette première idée soutenue par le mot, selon laquelle l'attention est toujours attention à quelqu'un ou à quelque chose, qu'elle ne saurait être sans objet. Un principe qui rend difficilement concevable d'utiliser ce mot dans le terme « déficit d'attention » en signifiant que chacun serait pourvu d'une certaine quantité d'attention — certains moins bien pourvus. L'attention ne se conçoit pas sans objet, elle ne fonctionne pas à vide. Elle dépend réellement de l'objet. Elle devrait donc être appréciée, ou évaluée le cas échéant, en considérant d'abord les conditions dans lesquelles elle est mobilisée. Les devoirs scolaires sont-ils l'objet mobilisateur par excellence de l'attention de l'enfant ?
- Les expressions par lesquelles l'attention se fatigue, se lasse, se détache, sont nombreuses, qui disent que l'attention n'est pas donnée une fois pour toutes, la tension mentale supposée dans l'action ne se pouvant sans que l'intérêt pour son objet soit soutenu.
- Dans l'expression « faire attention », la plus commune, qui reprend le principe de « porter attention à quelque chose ou à quelqu'un », il y a l'expression d'un intérêt pour l'objet de l'attention, qui peut aller jusqu'à une notion de soin à l'objet ou à la chose.

- Elle est aussi, dans un sens vieilli, le synonyme de *prévenance*, de *soin*, de *sollicitude*, encore très présent dans l'expression « avec attention » ou dans le qualificatif « attentionné ».

Le dictionnaire classe les mots à la manière d'un dictionnaire. Il nous revient de réordonner les idées fortes du large tour d'horizon auquel il nous invite par maintes citations d'auteurs notamment.

La première idée maîtresse, apportée par sa définition et son histoire, est que l'attention suppose :

- une attente ;
- une tension.

Considérons que le mot en français inscrit intelligemment ces deux réalités, l'attente et la tension.

La seconde idée maîtresse, sur laquelle nous insistons et insisterons encore, est que l'attention est orientée vers un objet. Elle est indissociable d'un objet qui la mobilise, qui l'intéresse et concourt à maintenir l'état de tension mentale qu'elle signifie. Il faut ici préciser cette assertion parce qu'elle conditionne la manière dont se jouera le travail de remédiation. Cela signifie que la remédiation des difficultés d'attention implique la présence active et mobilisatrice d'un adulte, que cette présence active est la condition première à toute remédiation.

L'attention peut être immédiatement mobilisée dans une situation de danger ; « attention ! » est un avertissement extrême, préparant la fuite ou la réaction. Mais elle est aussi omniprésente dans notre littérature, quand il s'agit de signifier le soin, la sollicitude, la préoccupation que l'on a d'une personne. Autrement dit le même mot signifie l'éveil et la *mobilisation* d'états affectifs qui oscillent entre des extrêmes, ce qui pourrait signifier, pour celui qui entreprend de se faire entendre par un enfant, qu'elle peut être appelée de bien des manières, sur bien des registres. Il devra choisir la bonne manière, sa voix pouvant être neutre ou, selon le cas, assimilable à un aboiement ou, à l'opposé, à des caresses ; même chose pour les gestes et les attitudes en cohérence avec la voix.

En tout état de cause, nous nous plaçons toujours dans le cadre d'une relation enfant/adulte dans laquelle l'adulte a un certain travail à réaliser avec l'enfant, travail qui nécessite la mobilisation de son attention, parce qu'il est plus facile, quand il s'agit d'enfant, de mobiliser la vue et l'ouïe simultanément sur une personne qui l'intéresse, dans un premier temps, avant d'envisager de solliciter son attention SEUL sur un problème écrit. Il faudra en conséquence à ce problème bien des qualités, et tout d'abord qu'il l'intéresse. Ce que nous avons déjà évoqué. Mais grâce au

détour fait par le dictionnaire, nous savons aussi que l'attention comme sollicitude est également présente dans la relation entre celui qui enseigne et celui qui apprend, qu'il existe entre eux un certain niveau de relation affective sans lequel l'enfant envierait tout simplement cet adulte voir ailleurs, chacun selon sa manière propre.

Dans les cas où l'attention de l'enfant, ses qualités, sont évaluées à l'occasion de travaux qu'il aurait à effectuer seul, l'attention à quelque chose n'est plus l'attention à une personne. S'il doit effectuer un devoir en l'absence d'un interlocuteur, de cet adulte que l'on regarde et que l'on écoute, l'attention portée à son devoir n'a plus grand rapport avec ce que l'on appelle l'« attention ». L'enseignant n'est pas là, il est même interdit de séjour dans le lieu où l'enfant fait son devoir, juste réciproque de l'interdiction de la présence des parents dans la classe de l'enfant. Le jeune doit abstraire cet appel à l'attention, comme si l'autre y était. Mais la mobilisation ne peut être que celle de la volonté de bien faire de l'enfant, en réponse à distance à la sollicitation du maître qui n'est plus là. Ce dernier était-il animé par sa sollicitude pour l'enfant au moment où il a commandé les devoirs ? Pas sûr ! L'enfant en retour peut-il être animé par sa sollicitude pour le maître ? On ne voit pas bien pourquoi. Sa sollicitude pour ses parents qui attendent ? Mais ceux-ci, comment les reçoivent-ils eux, les devoirs ? Comme un cadeau de l'enfant, l'expression de la sollicitude du maître à leur égard ? Ce cadeau sera reçu à tout coup avec une certaine ambivalence.

Exit donc cette épaisseur singulière propre à l'attention, prise sur les franges d'une relation de préoccupation mutuelle de l'enfant et de l'adulte dans la relation d'enseignement.

La vigilance n'est pas l'attention

En début de chapitre, nous avons mentionné, mais ajourné une discussion nécessaire sur la confusion communément entretenue entre « vigilance » et « attention » et sur l'opportunité des tests de vigilance pour apprécier l'attention d'un sujet.

Elle peut maintenant être reprise et éclairée, en partant de la compréhension la plus générale de ce qu'est l'attention. Ce qui suppose en premier lieu de définir la vigilance avec le même outil que pour le terme « attention », c'est-à-dire notre fonds commun de culture.

Pour *Larousse*, la vigilance (du latin *vigilantia*, « habitude de veiller »), est une « surveillance soutenue et attentive ». Le mot le plus proche de *vigilance*, à la fois par son étymologie, par son histoire et par sa signification n'est pas *attention* mais *surveillance* : la même

étymologie, la même signification ; la différence entre les deux termes, *surveillance* et *vigilance*, est en partie l'intensité de l'action, en partie le lieu où elle s'exerce.

La vigilance ne devrait pas être confondue avec l'attention. La vigilance peut être saisie en pensant au travail d'une sentinelle, puisque la vigilance est par excellence la qualité de la sentinelle : une sentinelle vigilante, c'est une sentinelle qui doit veiller, identifier, afin d'interdire de pénétrer à ce qui se présente comme un intrus, comme une possibilité d'effraction. La vigilance suppose une mobilisation face à une menace.

Le terme attention est plus complexe. On ne demande pas à la sentinelle d'être attentive parce que l'attention n'a pas pour but d'exclure, de rejeter, mais de considérer ce qui peut se présenter en faisant la part des choses par la qualité de son analyse avertie. La vigilance est une prévention contre le danger, auquel il conviendra de répondre immédiatement. L'attention est l'éveil en vue d'un examen méthodique d'un problème non connu à l'avance et qui suppose l'élaboration d'une réponse qui n'est pas « toute faite », même si elle doit être rapide.

L'opposition entre les deux termes peut être retrouvée à un autre niveau, en remarquant la pluralité des significations du mot attention. Le même terme est utilisé dans des situations bien diverses, et avec des valences affectives de toutes nuances. À l'extrême, l'attention quand elle va de l'adulte à l'enfant, peut signifier la sollicitude et non une intention de repérer ce qui autorisera à exclure ou à isoler sans autre formalité (ce que sous-entendrait un conseil de vigilance d'un adulte à un autre adulte en charge d'un enfant).

Pourtant, l'opposition qui intéresse le clinicien est encore d'un autre ordre. Comme la vigilance doit être éveillée face un danger et commander une riposte immédiate de mise à l'écart, il y a un élément persécutif dans ce qui mobilise la vigilance, qui ne doit pas s'introduire en un certain lieu.

Il en va tout autrement dans l'attention. Requérir l'attention de l'enfant suppose qu'il puisse se laisser prendre par le problème présenté, le regarder, l'écouter, y penser et se livrer sur lui à un certain nombre d'exercices mentaux dont le résultat, la réponse au problème, attestera d'une élaboration mentale personnelle. C'est dans l'espace psychique de la personne attentive que s'élabore la réponse. On conçoit aisément dans ces conditions la justesse de la remarque du grand psychologue américain, Bruner, pour qui :

« La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui », que cela soit obtenu en sauvant la face pour

les erreurs commises ou en exploitant le souhait de faire plaisir de celui qui apprend, ou en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure (...) » (Bruner, 1983/1998, p. 278).

Autrement dit, il faut que l'objet présenté à l'enfant, à son esprit, à ses yeux et à ses oreilles ne recèle aucun danger particulier, pour ce qu'il est non plus que par ce qu'il met en œuvre. Précisons que, le plus souvent, initialement, ce qui s'oppose à la communication entre l'enfant et l'adulte, et ce qui interdit l'attention et déclenche l'évitement chez l'enfant, tient d'abord pour une bonne part à ce que tout adulte est le premier pôle d'une relation profondément asymétrique, dans laquelle l'enfant n'occupe pas le pôle le plus enviable.

En dernière analyse, la vigilance et l'attention pourraient sembler être, du point de vue du fonctionnement mental, à l'exact opposé l'une de l'autre². C'est ce qui explique que les tâches de vigilance puissent réussir à des personnes promptes à la réponse, parce qu'elles sont promptes à identifier le détail qui vaudra pour l'élimination immédiate de ce qui signe l'intrus. De telles personnes, nous pouvons alors l'imaginer, pourraient ne pas réussir le plus aisément les épreuves d'attention, ces épreuves qui nécessitent un travail d'intériorisation, de représentation mentale, ou dans lesquelles il faut prendre la mesure de plusieurs paramètres pour déterminer en connaissance de cause la bonne réponse.

Ainsi les tâches d'induction/déduction comme le PM-38 peuvent-elles réussir aux personnes vigilantes quand elles doivent reconnaître ce qui est pareil, tandis qu'elles seront en échec dans le travail d'analyse méthodique des petites différences qui sont issues de comparaisons point par point.

Ainsi, le « test de barrage » est-il par excellence un test de vigilance : il s'agit de barrer, d'éliminer proprement parmi des signes celui qui se distingue et s'oppose aux autres. D'ailleurs, le « test de barrage » peut-il être considéré comme un test d'attention ? Faisons un point précis sur ce sujet.

2. Il y a sans doute là, dans cette confusion, une des causes aux difficultés à isoler les épreuves les plus propres à porter la mesure de l'attention. Si l'on songe, par exemple, à l'épreuve de « Code » du WISC dans ses diverses versions, elle peut réussir à l'enfant très rapide dont le regard parcourt très vite l'espace graphique, mais qui ne mémorise pas, comme elle peut réussir à celui qui apprend au fur et à mesure de l'exercice ! Du point de vue du fonctionnement ils sont à l'opposé l'un de l'autre, le premier vraisemblablement peu accessible mentalement, tout entier tourné vers l'extérieur, le second plus réfléchi.

LE TEST DE BARRAGE

Zazzo, le père du test actuel sous sa forme « test des deux barrages », le reprend en 1941 après qu'il a été oublié. Il ne le considère pas comme un test d'attention. Il écrit : « Le test des deux barrages est destiné à éprouver le contrôle psychomoteur » (Zazzo, 1969, p. 470).

C'est tout ? Non, ce n'est pas tout. Pour Zazzo, tout test mobilise des réponses diverses et complexes, de telle sorte qu'aucun test ne peut prétendre mesurer exactement ceci et rien d'autre « une efficience est toujours la résultante de causes extrêmement diverses » (p. 477). Pour mieux apprécier la démarche de ce clinicien, ajoutons même qu'il avait par ailleurs — bien en avance sur son temps, et aussi sur le nôtre — pris la bonne mesure de la variabilité des réponses des sujets selon les conditions de passation, à tel point qu'il expérimentait, au moment où il rédige le manuel du test, une technique permettant de faire varier systématiquement le contrôle de l'opérateur sur le sujet, pour mettre en évidence les différences entre les sujets selon *leur degré de dépendance par rapport à l'opérateur* (p. 477) !

Enfin, pour terminer au plus près du test, il exécute les illusions qui voient dans l'épreuve de barrage l'épreuve phare de l'attention :

« L'épreuve de barrage a connu depuis 1895 des formes, des interprétations, des fortunes très diverses. Contemporaine des débuts de la psychologie scientifique, elle appartient encore à une conception désuète de la psychologie générale de l'attention et de la perception, [mais] elle répond déjà aux besoins d'une psychologie comparative et différentielle. Cette dualité d'inspiration explique peut-être le succès de l'épreuve pendant les deux premières décades de ce siècle, mais aussi les divergences et les contradictions d'interprétations, enfin son élimination dans le temps même où la notion d'attention était dénoncée comme une notion dépourvue de sens³ » (1969, p. 476).

L'épreuve consiste en deux moments.

- Le premier temps, le sujet est requis de barrer le plus vite possible certains signes mêlés à d'autres signes avec lesquels ils peuvent être aisément confondus.
- Dans le second temps, on lui demande de barrer maintenant deux types de signes au lieu d'un.

L'observation nécessite que l'enfant soit mobilisé sur la tâche, ce qui sans doute n'est pas très simple, notamment parce qu'elle se justifie mal comme test d'intelligence. Ceux qui en ont appris le maniement le voient comme une épreuve pour l'expérimentateur, par le nombre de contraintes qu'elle engendre, chez lui et le sujet. On comprend que la lecture des scores, qui utilise au moins quatre indices en soit délicate.

Ajoutons enfin qu'elle nous semble très mal réussir aux enfants dyslexiques qui ont une tendance marquée à négliger les petites différences parce





qu'elles ne font pas, pour eux, toute la différence. Il se peut donc que les dyslexiques souffrant le plus souvent de difficultés d'attention, réussissent mal à ce test qui consiste à identifier celui qui n'est pas tout à fait comme les autres, par un résultat qui ne confirme rien de ce qu'évalue le test dans le domaine de l'attention, mais qui confirme bien que la dyslexie s'exprime par la négation des différences, ailleurs comme en lecture.

Chapitre 2

Les difficultés d'attention au regard des classifications médicales de référence

NOUS PRÉSENTONS dans ce chapitre la place qu'occupent les difficultés d'attention, ici nommées « troubles » par le vocabulaire médical, dans les trois classifications médicales des troubles mentaux de l'enfant dites de référence : elles ont en commun d'être recommandées par le Guide Barème de la Sécurité sociale.

Elles sont présentées en un résumé qui permet une vue rapide de chacune, de ce qui les réunit, et de ce qui les distingue. Elles seront commentées brièvement dans ce chapitre.

LES TROUBLES HYPERKINÉTIQUES DE LA CIM10¹

Place dans la classification

La classification internationale des maladies de l'OMS dans sa dixième version inclut les « troubles hyperkinétiques » (en F90, selon la numérotation CIM10) dans la catégorie supérieure des « troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence ». Là, ils voisinent avec les troubles des conduites, les troubles émotionnels, les troubles mixtes des conduites et émotionnels, et les troubles du comportement social. Ce qui éclaire davantage sur le voisinage entre troubles hyperkinétiques et troubles des conduites est sans doute que les troubles hyperkinétiques eux-mêmes comprennent diverses sous catégories dans la CIM10, expressions diverses de l'hyperkinésie, qui s'opposent en :

- perturbation de l'activité et de l'attention (F90.0), mais sans trouble des conduites associé ;
- trouble hyperkinétique associé à un trouble des conduites (F90.1).

La différence entre les expressions de l'hyperkinésie pour la CIM10 est donc la présence ou l'absence d'expressions de troubles des conduites. Ce qui signifie que pour la CIM10, le trouble hyperkinétique n'est pas, en soi, un trouble des conduites, il s'en distingue mais peut aussi être une partie d'un trouble des conduites.

Les signes

Nous listons ici les signes de l'hyperkinésie à partir des observations synthétiques de la CIM10.

- Pour tous les troubles hyperkinétiques dans leur ensemble :
 - début précoce (avant l'âge de 5 ans) ;
 - manque de persévérance dans les activités exigeantes sur le plan cognitif ;
 - tendance à passer d'une activité à l'autre sans en finir aucune ;
 - associée à une activité globale désorganisée, incoordonnée et excessive.
- Pour certains :

1. CIM 10 : Classification Internationale des Maladies, 10ème version de l'Organisation Mondiale de la Santé.

- les troubles hyperkinétiques sont accompagnés d'une tendance aux imprudences et à l'impulsivité, celle-ci impliquant des prises de risques inconsidérés quant aux circonstances, dans la réalité matérielle (risques d'accidents) et sociale (risques encourus quant aux règles de la vie sociale scolaire et collective).
- Souvent :
 - manque d'inhibition dans les rapports avec les adultes, manque de réserve et de retenue ;
 - difficile acceptation dans les groupes d'enfants ;
 - entraînant une tendance à se retrouver isolé.
- Souvent encore :
 - « altération des fonctions cognitives et retard spécifique (sic) du développement de la motricité et du langage » ;
 - l'ensemble conduisant éventuellement à un comportement dyssocial ou à une perte de l'estime de soi.

LE TROUBLE DÉFICIT DE L'ATTENTION/HYPERACTIVITÉ DU DSM-IV-TR

Place dans la classification

Dans le DSM-IV-TR, le trouble hyperkinétique apparaît sous le titre « Trouble déficit de l'attention/hyperactivité », au sein de la catégorie supérieure « troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur ».

Deux séries de symptômes concourent à l'hypothèse diagnostique, ceux qui se rapportent à l'inattention, ceux qui se rapportent à l'hyperactivité et à l'impulsivité.

Le « trouble déficit de l'attention/hyperactivité », selon la dominante symptomatique peut donc être identifié sous trois types selon l'importance relative du déficit d'attention et de l'hyperactivité.

La catégorie trouble déficit de l'attention/hyperactivité prend sa place dans une catégorie supérieure, « déficit de l'attention et comportement perturbateur ». Ainsi se trouvent réunis, sous une étiquette commune, le trouble déficit de l'attention/hyperactivité et le trouble des conduites.

Les signes

Le DSM-IV-TR présente deux listes, de neuf signes chacune. Pour retenir l'hypothèse d'un trouble déficit de l'attention/hyperactivité, il faudra identifier au moins six propositions de chacune des listes. Et pour résoudre le problème de l'impulsivité, les trois signes permettant de la reconnaître sont rangés dans la liste hyperactivité. Un trait d'union entre les deux termes, hyperactivité-impulsivité, réalise ici la réunion de ces deux séries de symptômes en une seule : neuf propositions de chaque côté, chacune est considérée comme ayant le même poids que ses voisines, toutes les différences sont aplanies. Notons ici l'intérêt du trait d'union pour mettre ensemble, et le slash pour séparer, avant de recoller ensemble ce qui relève de l'attention et ce qui relève de l'instabilité motrice.

Plusieurs cas peuvent se présenter :

- déficit de l'attention/hyperactivité de type mixte quand les deux colonnes du tableau sont cochées en nombre suffisant de + (six au moins de chaque côté) ;
- déficit de l'attention/hyperactivité type inattention prédominante ;
- déficit de l'attention/hyperactivité type hyperactivité-impulsivité prédominante.

Pour ce qui se rapporte le plus directement à notre sujet, nous notons ici les critères d'inattention² (en changeant peu la formulation d'origine). Chaque critère doit être lu en le faisant précéder de « souvent » :

- ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'attention dans les devoirs scolaires, dans le travail ou d'autres activités ;
- a du mal à soutenir son attention au travail ou dans des jeux ;
- semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement ;
- ne se conforme pas aux consignes, et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (non imputables à de l'opposition ou à des incompréhensions) ;
- a du mal à organiser ses travaux ou ses activités ;
- évite ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison) ;
- perd les objets nécessaires à son travail ou à ses activités ;

2. in *American Psychiatric Association, MINI DSM-IV-TR. Critères diagnostiques* (Washington DC, 2000). Traduction française par J. -D. Guelfi *et al.* Masson, Paris, 2004, pp. 65-66.



- se laisse facilement distraire par des stimuli externes ;
- a des oublis dans la vie quotidienne.

L'HYPERKINÉSIE AVEC TROUBLES DE L'ATTENTION DE LA CFTMEA R-2012

Place dans la classification

La Classification française des Troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent a procédé à un remaniement dans sa version 2000, confirmé récemment par la version 2010, puis dans la version 2012. Elles se distinguent des conceptions CIM10 et DSM-IV-TR.

Les troubles sont nettement distingués par la place qu'ils occupent dans la classification, selon qu'ils associent ou non l'hyperkinésie au trouble de l'attention.

- **Les troubles de l'attention sans hyperkinésie** (classés 6.13) sont inclus dans la sous-catégorie 6.1 « Troubles cognitifs et des acquisitions scolaires » elle-même incluse dans la grande catégorie 6. regroupant les « Troubles du développement et des fonctions instrumentales » ;
- tandis que **l'hyperkinésie avec troubles de l'attention** est incluse dans la sous-catégorie « troubles hyperkinétiques », elle-même incluse dans la catégorie 7, « Troubles des conduites et des comportements ».

Les signes

Pour une part, la symptomatologie retenue par la CFTMEA dans sa révision 2000 pour l'hyperkinésie avec trouble de l'attention est la même que dans la version précédente. Les auteurs distinguent les troubles selon deux versants, psychique et moteur :

- Le premier retient les symptômes qui affectent l'attention, l'instabilité dans les activités, et les traits d'impulsivité.
- Le second retient les symptômes qui affectent le comportement moteur proprement dit, et s'expriment par le corps, la gestuelle, les attitudes, l'instabilité.

Comme dans la version précédente, on insiste sur l'instabilité des expressions symptomatiques du trouble selon le lieu de la rencontre. Les troubles proprement dits sont le plus souvent observés dans des lieux

collectifs, en classe par exemple, mais peuvent ne pas apparaître dans le cadre d'une relation duelle, enfant et adulte.

Cependant, à la différence des versions précédentes, deux observations ont été ajoutées, toutes deux empruntées à la CIM10 :

- on note que « souvent » le mode de relation de ces enfants avec les adultes est singulier en ce qu'il est marqué par « une absence d'inhibition sociale, de réserve et de retenue » ;
- « souvent » encore « ces troubles s'accompagnent d'une altération des fonctions cognitives et d'un retard spécifique du développement de la motricité et du langage. Ils peuvent entraîner un comportement dyssocial ou une perte de l'estime de soi ».

UN COURT COMMENTAIRE

À l'issue de cette présentation, quelques remarques.

Première remarque : Les catégories qui mentionnent les difficultés ou troubles d'attention concernent les troubles hyperkinétiques, ce qui était auparavant nommé en France « instabilité psychomotrice ». C'est très explicite pour la CIM 10, et la CFTMEA-R-2012. La première mentionne la « perturbation » de l'attention incidemment, comme l'une des expressions du trouble hyperkinétique. La CFTMEA considère que le trouble de l'attention peut être associé à l'hyperkinésie.

Seul le DSM-IV-TR nomme le trouble d'attention en premier : le trouble est alors appréhendé selon une notion de déficit, pouvant être ou non associé à l'hyperactivité, sous l'abréviation TDA/H.

Seconde remarque : La notion d'hyperactivité n'a pas toujours été accolée au trouble d'attention, le lecteur pourra prendre une certaine connaissance de l'histoire de cet hybride dans l'annexe de fin d'ouvrage. Ce que nous pouvons constater rapidement par la mise en parallèle des définitions des trois classifications, c'est que l'accent mis sur l'association entre troubles d'attention et d'hyperactivité est le propre de la seule classification de l'APA (Association américaine de psychiatrie). En revanche, dans la Classification française, le trouble de l'attention peut apparaître seul, il est à ce moment rangé parmi les troubles d'apprentissage.

Troisième remarque : dès la CIM 10 nous sommes alertés par la manière dont est réellement abordé le trouble hyperkinétique, avec ou sans trouble de l'attention : il voisine dans la classification avec les troubles des conduites et les troubles du comportement social. Cette

proximité semble de première importance pour les rédacteurs puisque la seule différence qu'ils retiennent dans la catégorie du trouble hyperkinétique est son association ou non avec un trouble des conduites. L'examen du praticien devra les distinguer l'une de l'autre, sachant que ces deux manifestations renvoient à un même trouble.

Pour le DSM-IV-TR, la catégorie supérieure dans laquelle se range le TDA/H est la suivante : « Troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur », ce qui indique que le trouble des conduites est apprécié selon le niveau d'inconfort social qu'il provoque. Cette catégorie est elle-même incluse dans la grande catégorie des « Troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence ». Cette grande catégorie a son importance, puisqu'elle distingue, de ce fait, les pathologies de l'enfant des pathologies adultes³...

3. Mais cela ne saurait durer puisque nous ne retrouvons plus mention de l'enfant dans la dernière version du DSM. Pour le DSM 5, cet ensemble est maintenant celui des « troubles neuro développementaux ».

Chapitre 3

Évaluer l'attention de l'enfant par les tests

QUESTION PRÉLIMINAIRE SUR LA LÉGITIMITÉ DE L'ÉVALUATION DE L'ATTENTION DE L'ENFANT PAR LE PSYCHOLOGUE

L'actualité de l'étude de l'attention ou de l'inattention de l'enfant est captive d'une recherche d'association diagnostique au sein du syndrome TDA/H (« Trouble : déficit de l'attention/hyperactivité » de la classification psychiatrique américaine, DSM-IV-TR).

Or les spécialistes du TDA/H sont catégoriques, les auteurs d'un ouvrage consacré à l'hyperactivité adulte, Bange et Mouren (2009) l'écrivent, le diagnostic est établi par le praticien, aucun test n'est d'aucun secours pour ce délicat travail :

« Tous les auteurs [cités par Bange et Mouren] soulignent que le diagnostic de l'hyperactivité¹ est exclusivement clinique. L'étude de McCough et

1. Hyperactivité est ici une manière rapide d'écrire, il convient de lire, bien sûr, syndrome TDA/H, qui concerne l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité tout ensemble.

Barkley (2004) le montre de la façon la plus nette. Le DSM-IV comme le DSM-IV-TR précisent sans ambiguïté qu'aucun examen complémentaire, y compris les tests neuropsychologiques, n'a de valeur diagnostique. Ils n'ont actuellement d'autre intérêt dans la démarche diagnostique, que d'aider à reconnaître certaines affections somatiques constituant des diagnostics différentiels (comme un électroencéphalogramme pour rechercher une éventuelle épilepsie) » (Bange et Mouren, 2009, p. 69).

Des affirmations de cet ordre, que l'on trouve sur un bon nombre de sites non spécialisés mais aussi dans la littérature spécialisée, relèvent d'une méconnaissance de la psychologie et de ses outils peu excusable chez des professionnels intéressés par les troubles d'apprentissage : il n'y a guère qu'un siècle que les psychologues traquent l'attention et l'inattention dans toutes leurs expressions, et plus d'un siècle que l'attention est au centre des évaluations psychologiques chez l'enfant.

Et immédiatement nous vient à l'esprit cette question : « Comment le DSM-IV-TR apprécie-t-il l'importance du trouble d'attention ? » Une question qui renvoie à cette autre : « Qu'est-ce que l'attention ou l'inattention dans le concept de TDA/H ? »

Le trouble d'attention au sens du TDA/H

Le DSM-IV-TR permet le diagnostic du syndrome en mettant à la disposition du praticien deux listes de critères, de neuf signes chacun (voir encadré p. 20). La première pour le déficit d'attention, la seconde pour l'hyperactivité et l'impulsivité. Les listes sont disjointes, rien ne s'oppose à les considérer séparément.

Dans la liste « Trouble d'attention », les manquements dans les devoirs scolaires sont nommés quatre fois (critères a, d, f, g), ce qui est beaucoup et donne une idée précise de ce que l'on cherche à identifier. Quant au critère « du mal à organiser ses travaux », on peut invoquer la difficulté à planifier, mais pourquoi ranger cette difficulté dans les critères d'inattention ? Opportunément les auteurs précisent qu'il faut la distinguer d'un comportement d'opposition (critère d, concernant la difficulté à se conformer aux consignes et à mener le travail à son terme) et le psychologue conviendra que c'est bien là la question ! Car, chaque fois qu'il est question d'un manquement dans une tâche où tout indique que l'enfant est seul, la tâche lui apparaît nécessairement relever d'une contrainte. C'est explicite à la lecture de ces critères. Il faut bien de la docilité à l'enfant pour accepter de collaborer, seul face à ses devoirs, et avant un certain âge. Nous voyons mal ce qui peut le conduire à répondre positivement sans que le refus de la contrainte extérieure se manifeste

d'une manière ou d'une autre. Quand il sera grand, suffisamment pour avoir pris la mesure de ce qu'il doit faire et du bénéfice qu'il tirera à apprendre seul à sa table, ce sera une autre affaire. Mais longtemps, et particulièrement quand il cultive une certaine manière d'immaturité, les indices de refus se manifesteront par des ratés de toute sorte.

Au total, les critères d'appréciation de l'inattention s'intéressent à une petite partie de ce qu'est l'inattention : elle est celle du mauvais élève qui ne fait pas seul ce que doit faire le gentil élève face à ses devoirs. Comme il ne s'agit pas non plus, pour les rédacteurs, de confondre, avec l'opposition ou le refus caractérisé du mauvais sujet, les critères d'inattention considèrent comme un trouble cette part du comportement qui tiendrait de l'enfant et de lui seul. Est délaissé, au moment où nous écrivons, ce qui relèverait de la conflictualisation possible des relations qu'il joue dans le même temps avec ses camarades et ses proches (mais les questionnaires que doivent renseigner les parents et les enseignants incluent volontiers l'idée du refus réciproque des autres enfants, voire de leur rejet). Les traits d'inattention ainsi sélectionnés peuvent donc facilement se reconnaître dans la distraction et l'étourderie qui sont les formes majeures d'inattention retenues par les critères du DSM-IV-TR. Pour les besoins de la cause, la distraction est confondue avec un autre concept, né d'une traduction immédiate du terme *distractibility* en « distractibilité ». Ce terme n'appartient pas encore au vocabulaire commun et, quand il y paraîtra, il faudra que la psychologie le garde pour son sens vrai plutôt que le confondre avec celui de « distraction² ».

Avec la présentation des neuf critères d'inattention, en ne traitant ni de ce qu'est l'attention ni des conditions de l'attention, les seuls aspects des conduites retenus ont peu à voir avec l'attention. En revanche, nous sommes au plus près d'expressions de conduites qui se relient aisément à l'instabilité, d'une part, et au fond de personnalité régulièrement rapporté de l'instable dans la littérature depuis Henri Wallon, d'autre part. Tous peuvent être admis et intégrés dans le cadre retenu il y a trois quarts de siècle par la littérature, ici : la fatigabilité, la lassitude vite ressentie face à des tâches répétitives — car les devoirs ne sont pas un moment de découverte, ou rarement, mais plus sûrement un moment de répétition *ad nauseam* — l'ennui éprouvé, le besoin impérieux de bouger

2. La distractibilité, c'est la facilité à être distrait par tout stimulus étranger à la tâche. Ce n'est pas la distraction. Un exemple pour saisir les nuances : quand il est écrit que Pierre Curie est mort d'un accident de la circulation du fait de sa distraction, il ne s'agit pas d'un manque de concentration mais tout au contraire d'une trop grande concentration sur des problèmes de chercheurs qui le fermait aux bruits extérieurs, le contraire de la distractibilité en somme.

expliquent assez bien la distractibilité et le manque de concentration, vecteur d'étourderie. Tout cela pourra être confirmé. Mais ce faisant, rien n'aura été dit de l'attention de l'enfant, car rien n'aura été fait pour mettre en évidence ses singularités.

Nous comprenons que les critères du DSM-IV-TR ne concernent pas l'inattention telle qu'elle est pointée par les éducateurs et les enseignants. Pour le dire rapidement, pour l'enseignant, l'enfant inattentif est celui qui ne regarde pas ce qui lui est montré et qui n'écoute pas ce qui lui est dit. C'est un enfant en relation. Il est impossible de faire l'impasse sur cette évidence que l'attention attendue de l'enfant est une réponse à sa mobilisation par l'adulte.

— EN RÉSUMÉ —

À la lecture de la liste des critères d'inattention du DSM-IV-TR, d'une lecture très simple, facilitée pour le grand nombre, il apparaît que sur les neuf critères, six concernent explicitement des manquements au travail scolaire (ou dans l'adaptation à la tâche pour ceux qui ne sont pas des enfants) et apparaissent donc comme des fautes. Les trois autres soulignent la distraction (par des stimuli extérieurs) ou l'étourderie. Ce sont des manquements au travail scolaire effectué seul, ce qui tourne le dos à la notion d'attention en pédagogie.

Peut-on parler de « déficit d'attention » ?

Parler de « *déficit* de l'attention » suppose qu'il y ait une certaine valeur moyenne de l'attention attendue de l'individu, éventuellement différente selon l'âge (et, on l'espère, croissante au fil du temps).

Or, si, pour le DSM-IV-TR, les troubles d'apprentissage divers, affectant le langage, la lecture ou le calcul, doivent être établis à partir de constats d'écarts notables dans l'efficacité du sujet sur des tests dûment étalonnés, ce qui est juste, il en va tout autrement du *déficit* d'attention/hyperactivité. Les deux listes de neuf critères chacune, retenus par la classification américaine se substituent à la mesure par un test.

Pour rester au plus près de ces critères, des auteurs qui ne sont pas inconnus dans l'identification du trouble (notamment Wender en 1985, Connors qui connaît une adaptation française en 1997, DuPaul en 1998) ont mis au point des questionnaires qui peuvent être remplis par des parents, des enseignants ou d'autres professionnels et qui invitent à des réponses subjectives sur des questions souvent — comme ils disent — imprécises (« souvent » est le maître mot des critères du DSM-IV-TR,

cité huit fois sur neuf en début de question, et pour la seule question dont il est absent, il est remplacé par « fréquent »).

Le modèle de base de ces questionnaires est calqué sur les critères du DSM-IV-TR. Bien entendu, quand il s'agit d'apprécier la validité en comparant entre eux les questionnaires, certains apparaissent d'autant plus valides qu'ils confirment mieux le diagnostic du praticien... lui-même établi sur les critères du DSM !

Le problème qui saute aux yeux du lecteur pour l'emploi de questionnaires issus de critères du DSM-IV-TR est complexe :

- les critères proposés sollicitent une appréciation éminemment subjective. À chaque item, c'est une appréciation, rien d'autre, qui ne manquera pas d'être péjorative selon l'humeur de l'évaluateur au moment où il remplit son questionnaire, et selon la position sociale qu'il occupe auprès de l'enfant, parent, enseignant, ou nourrice ;
- la vertu de la notation (en jamais, quelquefois, souvent, ou très souvent, par exemple, notés 0, 1, 2, 3 ou 4) comme à l'école avec ses bons et ses mauvais points, aura pour fonction, quand chaque rubrique sera pointée par un chiffre (le plus souvent de 1 à 5) par la magie du chiffre, de faire oublier la base subjective de la notation ;
- n'ayant plus que des chiffres à aligner, permettant de sommer les mauvais points sans distinction, sans pondération selon ce qui est vraiment important, l'utilisateur du questionnaire pourra se considérer comme porteur, par les chiffres, d'une objectivité qui n'est pourtant pas – à notre examen subjectif – la première ambition des questions posées.

Au total le premier matériel dont dispose le praticien est donc par nature porteur de doutes. Il lui faudra beaucoup de génie pour mettre le bon ordre dans des appréciations diverses, surtout si l'on sait que les observations nécessaires à répondre aux critères DSM-IV sont peu observables dans les conditions d'une relation duelle. Une réserve aussi vraie — mais pas toujours — pour l'enfant que pour l'adulte.

Quand les questionnaires édités par les experts pour les praticiens collent aux critères de la classification, et *a fortiori* quand ces questionnaires sont présentés à des non-spécialistes pour la validation d'un diagnostic, parents et enseignants, nous sommes dans une version inédite ailleurs de l'évaluation psychopathologique. Nous ne connaissons pas d'antécédents à cette manière de procéder dans la pathologie des apprentissages. À terme, peut-on imaginer un diagnostic posé par le seul intermédiaire du papier, sans contact entre le clinicien et l'enfant ?

Les fluctuations de l'attention sont-elles un obstacle de plus à son évaluation ?

Au surplus, comme nous le rapportons, les auteurs qui ont tenté de mettre en évidence les troubles d'attention par les tests reprennent tous en chœur cette observation selon laquelle on ne peut se fier aux données issues de l'examen individuel pour l'excellente raison que, on l'a maintes fois observé, les troubles tendent à être peu sensibles (à ne pas apparaître !) dans la relation duelle ! Les troubles classés par le concept TDA/H seraient mieux observés quand l'enfant est seul dans un groupe, en tout état de cause quand il est à distance du clinicien !

Cette observation vaut qu'on s'y arrête. Elle n'est pas nouvelle, elle paraît dans la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA-R-2000), et se rapporte à la catégorie « troubles hyperkinétiques avec troubles d'attention » : « Les troubles proprement dits sont le plus souvent observés dans des lieux collectifs, en classe par exemple, mais peuvent ne pas apparaître dans le cadre d'une relation duelle, enfant et adulte. »

Elle est répétée par les auteurs qui, prenant ce prétexte, enjoignent de renoncer à l'idée de tester individuellement le trouble d'attention dans l'aide au diagnostic du TDA/H.

***Un crédit discutable au renoncement
à l'examen « armé³ » de l'attention***

Considérons ici, par exemple, la conclusion d'une étude portant sur l'utilité du facteur attention/concentration du WISC-III pour le diagnostic du TDA/H (Anastopoulos et coll., 1994). Le WISC est la batterie de tests la plus utilisée au monde et en France pour évaluer l'efficacité intellectuelle de l'enfant. Dès sa deuxième version (WISC-R, 1974), la question d'un facteur *freedom from distractibility* – Attention/concentration en français – saturant trois des dix épreuves du WISC-R (Arithmétique, Mémoire des chiffres et Code) connues de longtemps pour le travail d'attention qu'elles exigent (Binet, 1911, pour Mémoire des chiffres) a divisé le monde de la psychométrie. Anastopoulos et col. concluent de leur étude à l'échec de validité de ces épreuves pour le diagnostic, les auteurs mentionnent, pour expliquer l'échec de validité, ce fait connu que « des enfants avec TDA/H peuvent bien réussir quand ils sont guidés par une relation de proximité, et que dans des relations individuelles qui sont nouvelles et qui les intéressent (Barkley, 1990) — conditions sous lesquelles le WISC – III est administré, il reste possible à un enfant avec TDA/H de bien réussir avec les épreuves représentatives du facteur FFD. »

3. "armé" signifie simplement "outillé", appuyé par des tests.

Un constat qui laisse le clinicien pantois : « Comment, ces gens identifient une singularité de fonctionnement typique “bien réussir quand ils sont dans une relation de proximité avec l’adulte”, ils la jettent au panier parce qu’elle ne répond pas à leur question. » Posons-leur la question : et si c’était là, précisément, ce qu’il faut creuser au lieu de le rejeter ? Peut-être n’aurons-nous pas utilisé le test pour obtenir un chiffre, mais nous aurons une observation clinique de premier ordre, que l’examen par les tests est bien en mesure d’améliorer par d’autres observations ! »

La fluctuation de l’attention selon les conditions de test est, nous le constatons une remarque souvent faite, évoquée le plus souvent pour dissuader d’identifier individuellement l’enfant TDA/H par des épreuves individuelles. Curieuse manière d’envisager la clinique avec l’enfant ! Car de toute évidence, lorsque l’on se trouve devant une telle réalité, elle doit être considérée comme la première source d’observation et d’interrogation. Si l’enfant réussit mieux, ou tout à fait correctement, quand il est dans une relation de proximité, cela n’apporte-t-il pas une autre compréhension du trouble ? Et, à partir de cette autre compréhension, cela ne doit-il pas conduire à réfléchir en conséquence les conditions de sa remédiation ?

Un premier pas dans la compréhension du trouble de l’attention : ses fluctuations

Là où les auteurs conviennent trop vite qu’il n’y a rien à voir, parce que ce n’est pas utile dans le « dépistage » et la prévision, nous proposons bien au contraire d’utiliser cette remarque pour ce qu’elle vaut. Le trouble de l’attention n’est pas permanent, il dépend du cadre, de la personne qui assiste et de sa proximité, et de bien d’autres choses encore.

C’est assurément une observation de la plus grande importance, mais dont il conviendrait de faire le meilleur profit pour aborder le trouble et l’enfant qui le présente.

La Classification française des troubles mentaux de l’enfant et de l’adolescent (CFTMEA-R-2012) pointe cette réalité qu’il convient de garder à l’esprit : la variabilité dans les observations est de règle, les expressions du trouble « peuvent disparaître transitoirement dans certaines situations, par exemple en relation duelle ou dans une situation nouvelle ». Cette appréciation du trouble changeant dans le temps et selon le contexte est une incitation à aller y voir avec une bonne pratique des tests d’efficience. Comme la présence du psychologue représente une relation duelle et en même temps quelque chose de nouveau pour l’enfant, il peut s’attendre, non à une chute spectaculaire des scores aux tests dans

toutes les situations requérant attention, concentration et inhibition de l'impulsivité, mais plutôt à une variabilité des réponses de l'enfant, selon le moment, sa lassitude, ou surtout le niveau de mobilisation sur la tâche que lui, psychologue, aura contribué à créer ! Ce qui signifie, pour une juste appréciation des réponses de l'enfant que le psychologue doit plus que jamais considérer qu'il est, avec toutes ses composantes, le premier lieu à interroger quant aux réussites et aux échecs de l'enfant : il sait ce qu'il lui faut à chaque instant mettre de lui dans l'effort de contention des mouvements d'évitement ou de déroboade de l'enfant confronté aux tests, il doit connaître les conditions qui ont été nécessaires à la réussite de tel ou tel item, ou qui n'ont pas été suffisantes pour tel ou tel autre item, ou bien encore l'effort de représentation qu'il lui a fallu réaliser de son côté pour inciter — avec ou sans succès — l'enfant à le suivre mentalement, ici et maintenant.

LEÇONS D'UNE HISTOIRE DE L'ÉVALUATION DE L'ATTENTION DANS LES BATTERIES DE TESTS

Les épreuves d'attention dans le Binet-Simon

Quand ils rendent compte des épreuves choisies pour leur Échelle métrique d'intelligence, Binet et Simon s'arrêtent à plusieurs reprises sur des épreuves qui sont moins des épreuves intellectuelles que des épreuves d'attention. Il n'est pas question en effet de confondre les unes et les autres.

Prenons l'exemple de l'épreuve dite de « Mémoire des chiffres ».

Elle consiste pour l'enfant à répéter des séries croissantes de chiffres dans le désordre. C'est une épreuve qui a été diversement remaniée dans sa cotation, mais qui est présente dans de nombreuses batteries.

Binet commente ainsi l'épreuve : « Ce test mesure plutôt l'attention que la mémoire proprement dite, considérée comme force plastique, pouvoir de rétention » (Binet, 1903, cité par Zazzo, 1966, p. 129).

Zazzo, à qui nous empruntons la citation de Binet, précise encore, dans son manuel d'utilisation de la Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence (1966), très inspirée de Binet, que le test de Mémoire des chiffres est « très sensible aux fluctuations de l'attention et aux défauts de mobilisation du sujet. La fragilité de l'épreuve est accentuée par les difficultés d'application : manque d'homogénéité d'une application à l'autre dans l'attitude mobilisatrice des examinateurs ; [...] en bref, subtest considéré par la majorité des auteurs (Decroly et Wechsler entre

autres) et nous-même, comme une médiocre épreuve d'intelligence, surtout au-delà de 6-7 ans. Très sensible aux facteurs extra-cognitifs mais intéressante pour les indications cliniques qu'elle peut donner » (Zazzo, 1966, p. 129).

Nous retrouvons bien plus tard les épreuves du Binet et Simon dans l'échelle de Zazzo, baptisée NEMI (pour Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence, 1966). Nous retenons de leur liste celles qui font l'objet d'une mention d'épreuves singulières, généralement de passation délicate parce qu'elles sollicitent l'attention de l'enfant parmi les conditions de la faisabilité, et, partant, une mobilisation de cette attention par l'examineur.

À ce titre, nous retenons, à la lecture du *Manuel de la NEMI*, les épreuves suivantes pour évaluer l'attention.

Gravures (de la 3^e à la 14^e année)

Trois gravures sont successivement montrées aux enfants, auxquels on demande de dire ce qu'elles représentent. Nous ne mentionnons pas cette épreuve parce qu'elle serait exigeante dans la mobilisation de l'attention, mais tout au contraire pour sa facilité. Les auteurs préfèrent cette épreuve à toutes les autres, parce qu'elle « capte l'enfant le plus distrait ». Elle nous dira peut-être ce qui fait défaut aux épreuves qui suivent, ce qui leur manque pour capter si bien l'attention des plus distraits.

Trois niveaux de réussites sont distingués, représentatifs de trois âges de développement marqués par :

- l'énumération des objets ;
- la description ;
- l'interprétation.

Répétitions de séries de chiffres à l'endroit (de la 3^e à la 14^e année)

Binet écrit à son sujet en 1903 : « [...] le test mesure plutôt l'attention que la mémoire proprement dite, considérée comme force plastique, pouvoir de rétention. » Mais il change d'avis pour écrire en 1905, avec Simon : « C'est un exercice qui met à l'épreuve une sorte particulière de mémoire, la mémoire auditive, immédiate, des chiffres, et en même temps la force d'attention volontaire. »

Répétition de phrases (3^e et 4^e années)

Des phrases sont dites, progressivement plus longues, que l'enfant répète. Comme pour l'épreuve de Mémoire des chiffres, Binet et Simon

voient cette épreuve à la fois comme épreuve d'attention et épreuve de mémoire : « Épreuve de mémoire immédiate, en ce qui concerne les souvenirs verbaux ; épreuve d'attention volontaire... ; enfin, épreuve de langage. »

Comparaison de deux poids (4^e année)

L'épreuve est exactement ce qu'indique son titre. Binet et Simon la voient comme « une épreuve d'attention, de comparaison, de sens musculaire ».

Exécuter trois commissions (5^e année)

Le psychologue demande à l'enfant d'exécuter trois commissions ensemble. Rien n'est dit par les auteurs concernant l'attention de l'enfant, qui, petit, doit être mobilisé pour écouter toute la consigne sans se précipiter impulsivement dès qu'il en a entendu la première partie. Nous le notons cependant.

Comptage de cubes (à partir de 10 ans)

Cette épreuve n'est pas empruntée à Binet et Simon, mais au Terman-Merrill (1937). Elle est reprise dans la batterie récente de Cognet (NEMI-2, 2006). Zazzo remarque qu'elle « dépend en partie des possibilités d'attention du sujet et de la façon dont l'examineur la mobilise ». Il ajoute qu'elle « est peu valide du point de vue des possibilités intellectuelles générales ». Ces deux commentaires ont un certain poids parce qu'ils indiquent que la confusion entre facteurs de l'intelligence et conditions de l'intelligence était déjà refusée.

Dessins de mémoire (niveau 10-12 ans)

Deux dessins géométriques complexes sont exposés devant l'enfant pendant quelques secondes qu'il devra ensuite reproduire sans le modèle.

Binet et Simon notent : « Attention, mémoire visuelle, un peu d'analyse ».

Commentaire sur l'attention dans les premiers tests

À considérer cette liste et les commentaires des auteurs, il apparaît que l'attention de l'enfant est au centre des préoccupations des concepteurs de tests, dès leur origine, il y a plus d'un siècle, et donc de l'attention des psychologues.

L'attention n'y est pas conçue comme l'aptitude sur laquelle porte la mesure. Mais elle est conçue comme un objet d'étude aux yeux du psychologue, qui doit lui permettre, d'une part, de relativiser l'évaluation de l'intelligence et, d'autre part, d'appréhender d'autres aspects d'un « fonctionnement », c'est-à-dire d'une manière propre à l'enfant de réagir aux demandes de l'adulte, au moment où ils doivent être mobilisés ensemble sur le même objet.

Les épreuves que nous retenons dans cette liste sont commentées, ce sont les auteurs qui livrent les appréciations. Elles présentent à l'analyse des traits communs.

- Elles s'exercent toujours sur un objet absent, ou susceptible de disparaître, qui doit être rappelé.
- L'objet en question peut être du matériel verbal, sous forme de mots, de phrases ou de chiffres, mais il peut aussi être du dessin ou une notion abstraite, comme dans l'évaluation du poids (dans cette dernière l'objet n'a pas disparu littéralement, il est là mais il peut passer d'une main dans l'autre, ce qui engage tout de même le souvenir).
- Elles s'exercent toujours dans des conditions où le concepteur du test, dans son manuel, en appelle sans cesse à l'attention du psychologue, pour que celui-ci n'oublie pas (!) de mobiliser l'attention de l'enfant.
- Nous devons logiquement admettre, derrière cette cohérence, que, pour le psychologue, l'objet de l'étude à travers ces épreuves est un objet délicat : il s'agit bien d'attention ; ce qui va advenir est une disparition — une perte du contact visuel — qu'il faudra surmonter par le rappel.

Nous le voyons donc, et nous insistons, dès le début des tests, les psychologues mettent en jeu l'attention de l'enfant. Ce qu'ils évaluent alors avec ces épreuves ne leur apparaît pas être l'intelligence de l'enfant, mais ce qu'ils nomment « attention » et « mémoire », parce qu'il s'agit dans tous les cas d'accompagner pour un temps très court l'enfant dans une expérience de perte de contact visuel, perceptif, avec l'objet à penser, pour le récupérer dans l'évocation accompagnée mentalement par l'adulte.

A contrario, l'insistance de Binet et Simon pour dire l'intérêt qu'ils voient à l'épreuve des « Gravures » tient au fait que le matériel est là, les images s'exposent au regard, ce qui rassure les enfants (et les psychologues) et suscite les commentaires. Elle est bien l'épreuve dans laquelle on demande de regarder mais pour laquelle l'évocation d'objets absents n'est pas requise. Il s'agit donc d'attention au sens premier, tranquille, sans anxiété particulière. Cette attention-là n'est pas en défaut dans cette épreuve.

Ce qui signifie que, dès les débuts, l'examen par les tests s'est attardé sur les possibilités individuelles de l'enfant d'âge scolaire à surmonter la perte du rapport visuel direct avec l'objet. Est-on bien certain qu'il ne s'agisse pas ici d'une composante de ce que l'on nomme communément intelligence ? Il s'agit au moins de sa condition, et puisqu'elle implique la mémoire, cette attention sollicitée dans les conditions des tests a un rapport direct avec la grande question des apprentissages.

Histoire d'une épreuve d'attention devenue épreuve de mémoire

Comme épreuve de mémoire, « Mémoire des chiffres » est également présente dans un autre test, la MSCA, construite par Dorothea MacCarthy (1970-1976). L'auteur retient une première partie, dans laquelle l'enfant répète les chiffres dans l'ordre où ils ont été nommés et une seconde, dans laquelle il doit les répéter dans l'ordre inverse. Elle note que la seconde partie est beaucoup plus difficile et que certains enfants « inadaptés » sont incapables d'inverser l'ordre énoncé. L'épreuve dans ses deux parties requiert :

- « [...] une certaine habileté à manier les chiffres ;
- une attention fixée sur la tâche ;
- la faculté de restituer les informations perçues par l'oreille⁴ ».

Curieusement, bien que « Mémoire des chiffres » soit considérée comme une épreuve de mémoire, (« Mémoire à court terme » précise l'auteur) et concourt à la détermination d'un indice mémoire, l'accent est mis sur trois conditions dont la seconde est l'attention, appliquée à entendre des chiffres. Qu'il faille ne pas être sourd pour réussir dans cette épreuve est une évidence. Cependant, pour le clinicien, l'aisance dans le maniement des chiffres et l'attention valent précisément d'être pointés, même si l'auteur ne mentionne ni Binet ni sa prévention contre l'épreuve et retient finalement qu'elle sert à l'évaluation de la mémoire de l'enfant.

Remarque L'apparente désinvolture dans notre compte rendu est bien du côté de l'auteur de tests. Ce qui induit une gêne certaine chez l'étudiant qui voudrait bien savoir si l'épreuve évalue l'attention (et laquelle) ou la mémoire (et laquelle), et qui a quelques peines à penser que ce pourrait bien être ceci ET cela, et autre chose encore.

4. D. McCarthy, *Manual for the McCarthy Scales of Children's Abilities*, 1970, 1972, New York, The Psychological Corporation. Trad. fr. et adaptation Les ECPA, 1976, p. 11.

L'épreuve de « Mémoire des chiffres », utilisant deux moments avec chiffres dans le sens direct, et chiffres dans le sens inverse est présente dans le WISC et ses versions successives. Elle est intégrée dans la première version du WISC (1949-1957) comme épreuve verbale concourant à la mesure du QI verbal.

Jusqu'au WISC-III en France (1991, traduction de 1996), elle reste une épreuve concourant à l'indice Compréhension verbale, comme épreuve de remplacement. L'important semble alors de privilégier la fiabilité des chiffres en partant des analyses factorielles, et rien n'est dit dans le manuel de l'utilisateur sur tout ce qui est mobilisé lors de l'administration d'une épreuve donnée.

Il n'en va pas de même aux États-Unis, mais il y a dix ans d'écart entre les publications américaine et française du test. En dix ans, les concepts évoluent, les théories changent, et certains remaniements sont susceptibles de bouleverser la donne concernant les facteurs de l'intelligence impliqués dans les tests.

Pour mesurer ce qui sépare les mesures dans nos deux pays concernant le même facteur, il faut effectuer un retour sur le passé.

Kaufman publie en 1976 (Kaufman, notamment 1976, cité par Wechsler, 1996, p. 194) les résultats d'études d'analyses factorielles utilisant la version WISC-R de la batterie de tests Wechsler pour enfants. Nous les résumons. Elles indiquent

- un premier facteur saturant les subtests « Information », « Similitudes », « Cubes », « Vocabulaire » et « Compréhension », et de façon moins élevée quatre autres subtests. Le subtest de « Code » seul est peu saturé par ce facteur de premier ordre que Kaufman identifie au facteur général d'intelligence, dit « facteur g ». C'est un argument pour le chiffre de QIT (quotient intellectuel total), qui doit être corrélé avec g ;
- que les facteurs de second ordre, posés par construction sont les facteurs « Verbal » et « Performance » ;
- un troisième facteur, saturant les épreuves d'arithmétique et de mémoire des chiffres, et dans une moindre mesure, l'épreuve de « Code ».

À ce moment, l'épreuve de Mémoire des chiffres paraît donc exprimer un indice bien repéré avec l'épreuve d'arithmétique baptisé *Freedom from distractibility*. Il est traduit en français de façon moins barbare mais abusive par « attention/concentration ».

Ce constat, qui vérifie des études antérieures, a trois incidences dans le domaine des tests d'intelligence pour enfants.

- Il applique et il confirme la puissance d'une certaine conception théorique des aptitudes humaines. Ce faisant, il contribue au développement de la théorisation d'une structure hiérarchique de l'intelligence, qui reconnaît un facteur de premier ordre et plusieurs facteurs de second ordre, qui ne sera pas sans poser quelques problèmes aux tests existants.
- Le troisième facteur mobilise l'attention des chercheurs, intéressés par l'utilisation possible de cette découverte dans la remédiation des troubles d'apprentissage. C'est notamment à ce niveau que Kaufman réagit et pose les premiers jalons d'une nouvelle batterie, le K-ABC (*Kaufman Assessment Battery for Children*).
- Compte tenu de son implication fréquemment mentionnée dans les difficultés d'apprentissage, le facteur « distractibilité » s'impose aux concepteurs du WISC pour l'intégrer à part entière dans une version III de la batterie de Wechsler par l'adjonction d'une autre épreuve également saturée par ce facteur.
- Résumé : l'histoire conflictuelle d'une épreuve phare des batteries de test, Mémoire immédiate des Chiffres, considérée un moment comme épreuve d'attention/concentration, et devenue tardivement épreuve de « Mémoire de traitement » indique que la question du statut de l'attention dans les tests n'a cessé d'être présente à l'esprit des concepteurs. Elle a été, à partir de 1976 au centre des modifications qui ont affecté les tests.
- Elle a concouru à la conception d'une troisième version du WISC, et très largement, à la recherche d'un facteur d'aptitude qui entretiendrait un rapport de grande proximité avec la réussite dans l'apprentissage de la lecture, lors de la confection de la batterie K-ABC (*Kaufman Assessment Battery for Children*, de Alan et Nadeen Kaufman. (1983 aux USA, 1993 en France).

L'attention dans la conception actuelle des batteries de tests d'efficience intellectuelle

L'exemple le plus clair de la manière dont les tests d'efficience intellectuelle considèrent la problématique de l'attention apparaît dans la deuxième version du K-ABC.

L'auteur procède pour cette seconde version à de profonds remaniements : il s'inscrit dans les exigences qui s'imposent aux États-Unis à tous les concepteurs, de s'aligner sur la théorie dite CHC, théorie hiérarchique de l'intelligence.

Son introduction dans les tests se manifeste par la recherche méthodique des épreuves les mieux à même de permettre d'évaluer les aptitudes de Premier niveau, au nombre de 8, mises en évidences par les chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive.

Ce sont désormais les aptitudes qui sont au centre de la démarche, susceptibles de résumer au mieux ce qu'est l'intelligence, en rupture avec les conceptions qui prévalaient dans les premiers tests.

Dans les tests les plus actuels, il est question d'indices, représentatifs des aptitudes. Le facteur « Attention/concentration » est relégué depuis deux décennies environ, il ne figure pas parmi les aptitudes. Il était présent dans le WISC III, il ne l'est plus dans le WISC IV.

Cependant, l'attention ne saurait être absente : là où un enfant rencontre un adulte qui veut le faire réfléchir sur un problème, quel qu'il soit, là où l'un et l'autre ont le besoin de se rencontrer pour considérer ensemble un même objet, la mobilisation de l'attention de l'enfant par l'adulte ne saurait disparaître.

Seulement, elle n'est plus considérée comme une aptitude, puisqu'elle est partout présente. Prenons l'exemple d'une épreuve dont il a été question bien plus haut, qui est « Dénombrement de cubes ». Elle est présentée comme une épreuve Gv, d'organisation perceptive, ce qu'elle est. Mais elle est exigeante quant à l'attention de l'enfant, sous sa signification singulière alors qui est « prise du temps nécessaire à l'analyse », permettant d'intégrer comme cubes ceux qui ne sont pas visibles, mais dont on sait qu'ils sont présents. C'est donc l'attention qui est sollicitée ici, dans son acception singulière qui est « attente contre impulsivité à donner la première réponse ».

Mais, pour l'essentiel, les auteurs du test confirment, dans leur manuel, l'importance de tous ces éléments qui ne sont pas à proprement parler conçus comme des aptitudes – dont on rendra compte par une mesure singulière –, mais plutôt comme des réalités agissantes, variables dans le temps et selon les épreuves. Des réalités psychiques patentes, qui apparaissent nécessaires au développement des tâches, qui en sont en quelque sorte la condition.

2.4.1 La question des indicateurs qualitatifs dans le KABC-II

Les IQ (indicateurs qualitatifs) sont des notes d'observation. Elles étaient déjà présentes dans la version précédente du K-ABC. Elles sont, dans l'esprit des auteurs, des observations sur les comportements de l'enfant, sur les conditions qui lui permettent de faire la démonstration de ses aptitudes réelles.

Les auteurs en rapportent différentes définitions, qui vont dans le même sens. Les observations qualitatives ne concernent pas les aptitudes mais ce qui peut entraver leur libre jeu d'expression. Ainsi Kaufman et ses coauteurs notent-ils d'entrée de jeu le chapitre qu'ils consacrent à cette question (2005, p. 138-167) :

« Les indicateurs qualitatifs du KABC-II sont des comportements notés pendant le test qui peuvent exercer une influence positive ou négative sur les performances. Ce sont des facteurs comportementaux qui ont le potentiel d'affecter la fidélité et la validité des scores dans les épreuves, bien qu'ils ne soient pas liés aux constructs du test en cours de mesure (Sattler, 2000). »

Kaufman cite également Glutting et Oakland (1993) qui présentent bien différemment la question des IQ. Ils ne révèlent pas tant des comportements dérangeants que des données constitutives mais distinctes des aptitudes évaluées par les tests. Les auteurs les considèrent comme des « expressions ethnologiquement significatives des attitudes et conduites de l'enfant », donc comme des objets d'étude. Ce sont des données cliniques intéressantes à observer parce qu'elles renseignent sur les faiblesses diverses dont témoignent les scores, et que leur recensement doit donc permettre de pondérer.

Que sont les IQ ?

Glutting et Oakland ont développé un test pour évaluer les « comportements pendant le test » le GATSB (*Guide to Assessment of Test Session Behavior*, 1993). Ils citent notamment les facteurs comportementaux suivants :

- « attention,
- intérêt,
- coopération,
- évitement,
- motivation,
- effort,
- persévération (au sens positif du terme),
- aptitude à changer de point de vue,
- aptitude à rester concentré sur la tâche tout en restant réceptif ».

Bien que les IQ soient présentés comme autant d'éléments supplémentaires, Kaufman et ses coauteurs leur consacrent trente pages de leur

ouvrage. Ils prennent le plus grand soin à dresser la liste de ces IQ pour chacune des épreuves.

Le praticien ainsi outillé affectera chaque IQ d'un signe (+ ou -), selon qu'il est facilitateur ou empêcheur de performance. Puis, il devra s'interroger sur le poids réel que le comportement singulier de l'enfant a pu avoir sur la performance :

- en termes de validité des indicateurs qualitatifs, et pour cela il devra considérer les épreuves dont le score est réellement affecté par les IQ, et apprécier leur force selon leur impact : léger, moyen, fort ;
- en termes de constance de leur manifestation, et d'occurrence : sont-ils toujours actifs, à dans quels types de situations surviennent-ils ?

Tout cela devra être réintégré dans l'observation. Mais la question se pose : comment les réintégrer ? Comme des éléments principaux ou des éléments subsidiaires ?

Dans leur discussion, Kaufman et ses coauteurs accordent une importance particulière à certains de ces indicateurs qualitatifs. Ils ne sont donc pas tous équivalents et leur assemblage au sein d'une même catégorie reste problématique. Ces auteurs s'attardent donc logiquement sur les IQ « qui influencent la performance ». Ils retiennent :

1. l'anxiété ;
2. les problèmes des fonctions exécutives et de l'attention ;
3. les comportements disruptifs ;
4. les problèmes culturels.

La deuxième rubrique retient notre attention. Parce que les fonctions exécutives sont impliquées dans toutes les tâches complexes, tout comme l'attention, et qu'elles ne sont pas, par nature, une gêne dans la performance, mais plutôt la condition à l'accomplissement des tâches.

De fait, la question posée par les fonctions exécutives et l'attention n'est pas simple. Les auteurs notent qu'elles sont, le plus souvent, considérées comme des fonctions cognitives de haut niveau. Selon divers auteurs, elles comprennent :

- la flexibilité mentale, l'inhibition, la résolution de problèmes, la planification, le contrôle des impulsions, la formation de concept, la pensée abstraite, la capacité de changement ;
- ou l'établissement, le maintien le changement de cadre ; l'initiation ; la planification ; le jugement ; le raisonnement et l'abstraction ; l'auto-régulation ; l'attention visuelle ; l'attention auditive ; la violation des règles ; les expressions motrices hors tâche.

Ces inventaires troublent le lecteur plus qu'ils ne le guident. Nous avons en effet, parmi des éléments classés « fonctions exécutives » des assemblages discutables. Notamment, ils mêlent ce qui est évalué par les tests, ce qui sert à l'accomplissement de la tâche qui n'est pas l'objet de l'évaluation, voire dans le dernier cas, un item inattendu à cette place, « violation des règles », qui n'est pas évalué, qui joue négativement contre la tâche, mais n'en reste pas moins un élément notable dans le comportement en cours de test.

Si l'on s'attache à la question de l'attention, la démarche redevient compréhensible : Kaufman note avec Delis (2003) qu'elle est « un construct multidimensionnel, impliqué dans la définition des fonctions exécutives parce qu'elle est une variable constante qui fournit la base des fonctions de haut niveau, l'attention est une des fonctions cognitives les plus fondamentales, comme la mémoire, le langage, la perception, qui autorise la formation des fonctions corticales supérieures comme “planification” et “organisation” » (Kaufman, 2005, p. 150).

Selon Kaufman et ses coauteurs, les fonctions exécutives et l'attention peuvent affecter une dizaine d'épreuves du KABC-II : Mémoire des chiffres, Planification spatiale, Formation de concepts, Séquences logiques, Histoires à compléter, Devinettes, Suite de mots, Rébus, Mémoire associative, Mouvements de mains. Mais à considérer les autres épreuves, elles apparaissent toutes sensibles à la qualité de l'attention, sinon conditionnées par l'attention : Cubes et Triangles ne paraissent pas faire exception à la règle. Seulement, il ne s'agit pas du même problème d'attention : la fuite du regard que nous notons chez un enfant aux prises avec les Cubes, relève-t-elle d'une problématique de l'attention ? Oui, au sens où l'enfant évite ce vers quoi nous l'appelons, il refuse le jeu de l'attention conjointe...

En définitive, les auteurs considèrent à juste titre que les fonctions attentionnelles dans toutes leurs expressions sont couplées aux fonctions exécutives et peuvent difficilement être isolées pour être évaluées séparément. Après avoir rappelé la fréquence des troubles de l'attention dans certaines entités morbides dont la dépression et l'anxiété, ils concluent :

« Il ne fait pas de doute que le diagnostic différentiel entre attention, fonction exécutive, et psychopathologie est des plus difficile, mais il doit être tenté si une attention et des fonctions exécutives ayant une incidence négative sont suspectées » (2005, p. 151).

Nul ne saurait mettre en doute le bien-fondé de cette assertion. Elle devrait ouvrir précisément sur ce que le concept d'indicateur qualitatif tentait de tenir en lisière : la nécessité d'observations continues sur

le cours des tâches, qui ne considèrent plus le comportement comme une donnée à part, mais comme l'élément central de l'observation de l'activité de l'enfant.

C'est ici qu'apparaît la question fondamentale posée à l'évaluation selon la théorie des aptitudes qui doit :

- distinguer les aptitudes qui concourent à la définition de l'intelligence selon la théorie hiérarchique, et font l'objet de l'évaluation des efficiences ;
- tandis que des fonctions psychiques supérieures comme l'attention/concentration n'apparaissent pas comme aptitudes mais comme des comportements qui conditionnent leur jeu.

Kaufman a lui aussi eu connaissance de l'ouvrage de Luria *The Working Brain*⁵, et particulièrement de son dernier chapitre, dans lequel

5. Luria décompose la séquence de réponse d'un sujet face à une tâche dans le dernier chapitre de son ouvrage, *The Working Brain* :

« 1. Tout le monde s'accorde pour considérer que le processus concret de l'activité de réflexion survient seulement quand le sujet a une bonne raison, un motif approprié qui rend la tâche urgente et sa solution essentielle, et quand le sujet est confronté à *une situation pour laquelle il n'a pas de solution toute prête (de naissance ou habituelle)*. [...]

2. L'étape suivante, après la découverte de la tâche, n'est pas une tentative immédiate pour répondre, mais une étape au cours de laquelle la personne tente de contenir, de restreindre les réponses impulsives et de rechercher les conditions du problème, d'analyser ses composants, de reconnaître la plupart de ses caractéristiques, et leurs relations entre elles. [...]

3. La troisième étape du processus de « l'activité de pensée » est la sélection d'une alternative parmi d'autres et la création d'un plan général (schème) pour la réalisation de la tâche, décidant de quelles alternatives sont susceptibles de réussir, et dans le même temps, du rejet de toutes les alternatives inadéquates. [...]

4. La formation d'un schème général de solution pour le problème et le choix de système d'alternatives adéquates conduit le sujet à la quatrième étape de « penser », qui sera de choisir les méthodes appropriées et de considérer quelles opérations seront adéquates pour faire en sorte d'appliquer le schème général de solution avec succès. Ces opérations sont le plus souvent l'utilisation d'algorithmes tout prêts (linguistiques, logiques, numériques) qui ont évolué dans le cours de l'histoire sociale et sont bien façonnés pour représenter un tel schème ou telle hypothèse. [...]

5. L'utilisation de ces algorithmes conduit les sujets à l'étape suivante, considérée pendant des décennies comme la dernière, mais pour la conception moderne, qui n'est pas l'étape finale. Cette étape est celle de la solution du problème, ou de la découverte de la réponse à la question incluse dans la tâche.

6. C'est seulement dans la dernière décennie que nous avons appris que la découverte de la solution ne conclut pas l'acte intellectuel, mais apparaît comme le prélude à la dernière étape. Le fait que le processus de penser ne s'achève pas avec la découverte de la solution a été montré par le travail de beaucoup de chercheurs. Cette étape doit être

l'auteur russe décompose la séquence de réponse d'un sujet face à une tâche.

Il aura pu noter que, pour Luria, dans l'examen de l'activité de pensée aux prises avec des tests complexes, le découpage du processus de résolution de la tâche renvoie à autant de moments pendant lesquels sont en cause tantôt la motivation à réfléchir au problème posé, tantôt la capacité à refréner le premier mouvement sur le matériel, tantôt la capacité à considérer l'ensemble des données de manière ordonnée ou judicieuse, etc. Autant de capacités qui sont, pour Luria, parties intégrantes de l'activité de pensée, complexe par nature.

Autrement dit, ce qui pour les concepteurs du test — et sans doute pour une très grande partie des chercheurs dans ce domaine, constitue autant d'éléments hétérogènes gênant la bonne mesure des aptitudes cognitives d'une personne — correspond pour Luria à des étapes dans la résolution de la tâche. Ce ne sont pas des parasites, mais des moments privilégiés d'observation, qui renseignent, lorsque l'on sait les interpréter, sur l'organisation mentale de la personne. Ces éléments sont autant d'éléments de réponse singulière aux incitations de l'épreuve qui restent à comprendre, à interpréter, puisqu'il ne s'agit pas d'aptitudes mais d'expressions bien réelles de composantes mentales bien présentes.

Il convient de rappeler que ce qui motive l'étude de Luria n'est pas la recherche d'un niveau global d'efficacité du sujet dans des tâches de même nature, représentatives de la mise à l'épreuve d'une aptitude donnée. Bien au contraire, il cherche ce qui entrave l'activité dans tel ou tel domaine, précisément, à quel moment, comment se manifeste l'empêchement à mener la tâche à bien, sous quelles conditions l'entrave à la réalisation de la tâche pourra être levée. Son ambition est de définir l'aide la plus efficace à des patients victimes de lésions cérébrales.

Le psychologue peut penser, lors de l'examen pratiqué pour une difficulté d'apprentissage, que sa quête ne diffère pas fondamentalement de celle du neuropsychologue soviétique. Lui nomme « remédiation » ce que le neuropsychologue appelle « réhabilitation ». Mais, dans tous les cas, il doit porter la plus grande attention à tout ce qui est central — ce qu'est l'attention — dans l'activité développée par l'enfant aux prises avec un problème de pensée. Et ce sont aussi les obstacles au développement de sa pensée qui doivent être identifiés, circonscrits, pour mettre en évidence ce qui, dans d'autres conditions, serait de nature à lever les obstacles.

suivie par une étape de comparaison des résultats obtenus avec les conditions originales de la tâche [...]. »

Ainsi, quoi qu'il en soit des issues théoriques que connaîtront les indicateurs qualitatifs, nous devons saluer l'avancée qu'ils constituent dans le domaine qui nous importe : l'observation des conditions de l'intelligence, c'est-à-dire l'observation, en grande partie, des conditions de l'attention.

Tels quels, les IQ ajoutent à l'arsenal de l'examen psychologique des efficiences, dans un sens finalement assez proche de la démarche qui ouvre sur des hypothèses diagnostiques concernant l'organisation mentale du sujet. Ces moments d'observation s'ajoutent à ceux que privilégie la batterie KABC-II en conservant ses trois épreuves séquentielles⁶. Ils en font un outil appréciable dans l'approche des difficultés d'attention.

Conclusion

Nous avons souhaité évoquer en dernier l'apport à la théorie des tests qui nous semble répondre le plus clairement à nos attentes concernant la place qui revient à l'examen de l'attention.

Il dit aussi que l'attention est présente partout comme condition initiale à l'examen. Quel psychologue ne mettrait pas un point d'honneur à attester qu'il s'agit effectivement d'une part importante de son travail. Un démenti doit être infligé à ceux qui prétendent que le psychologue et ses outils n'ont pas leur part dans l'établissement d'un diagnostic de trouble d'attention. Nous souhaitons avoir fourni quelques éléments pour conforter cette position.

Nous en ajoutons un autre : défendre la part qui revient à l'examen des efficiences, c'est comprendre qu'il apporte la neutralité du regard propre à son état, dans l'appréciation des conduites d'un enfant qu'il est pour le moins discutable de renvoyer sur ses parents et ses maîtres.

6. Kaufman donne la liste des épreuves les plus affectées par les IQ, elle intègre en bonne place les trois épreuves séquentielles — qui sera surpris ?

Chapitre 4

Le développement de l'attention

UNE DÉFINITION DE L'ATTENTION ET UNE HYPOTHÈSE SUR SA GENÈSE SOCIALE

Dans l'ouvrage fondamental, *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*, A. R. Luria consacre un chapitre à l'attention. C'est une référence incontournable, quelle que soit la distance à laquelle on se tient de la neuropsychologie¹.

Il livre une première définition du concept d'attention en psychologie :

« La directivité et la sélectivité des processus mentaux, la base sur laquelle elles sont organisées est habituellement nommée attention en psychologie. Par ce terme nous désignons le facteur qui sélectionne et retient les éléments nécessaires à l'activité mentale, ou le processus qui surveille le cours précis et ordonné de l'activité mentale » (Luria, 1973).

1. Luria peut en être considéré comme le fondateur, mais sans doute existe-t-il aujourd'hui plusieurs neuropsychologies qui ne lui font pas toutes la même place, dont un bon nombre qu'il aurait combattues.

Il remarque cependant que, malgré le peu de nouveautés dans les descriptions et les synthèses dont disposent les psychologues depuis les travaux fondamentaux vieux d'un siècle, les opinions divergent profondément sur la nature de l'attention.

- Pour la psychologie de la forme, la sélection et la direction de l'attention sont le pur produit de l'organisation structurelle du champ perceptif, les lois de l'attention étant de simples dérivées des lois qui structurent la perception visuelle.
- Du côté adverse, les tenants d'un positionnement idéaliste séparent en tout point l'attention de la perception et considèrent l'attention comme un facteur mental singulier.

Les positions extrêmes sont incompatibles et rendent impuissantes toute recherche de fondement scientifique à la question de l'attention, puisque l'attention n'est, dans le premier cas, qu'une autre manière de considérer la perception, et dans le second cas, qu'un pur acte mental.

Luria prépare sa présentation en remarquant qu'il revient à ceux qui ont consacré leurs travaux à l'étude des formes complexes de l'activité mentale, avec Vygosky, de combler le fossé qui sépare en psychologie, les formes élémentaires et involontaires de l'attention, de ses formes volontaires. À cet égard, il faut rappeler la formule souvent répétée dans les présentations qui ont été faites du psychologue soviétique. C'est une généralisation qui permettra de comprendre mieux la position des chercheurs que nous invitons. Elle est ici extraite de Wertsch, *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (1985, p. 60) :

« Chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois, ou sur deux plans. D'abord, elle apparaît sur le plan social, et ensuite sur le plan psychologique. D'abord, elle apparaît entre les gens comme une catégorie interpsychique, et ensuite chez l'enfant comme une catégorie intrapsychique. C'est également vrai à considérer l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation de concepts, et le développement de la volonté. Nous pouvons considérer cette position comme une loi au plein sens du terme, mais il va sans dire que l'internalisation transforme le processus lui-même, et change sa structure et ses fonctions. Les relations sociales ou les relations interpersonnelles sous-tendent génétiquement toutes les fonctions mentales supérieures et leurs relations. (Vygotksy, *La Genèse des fonctions mentales supérieures*). »

Concernant les formes élémentaires de l'attention, Luria fait une longue liste des travaux et progrès réalisés dans l'observation des très jeunes enfants, qui le conduisent, au moment où il écrit (1973), à considérer que le psychologue est désormais bien outillé sur ce

terrain. Chez le nouveau-né, la plus élémentaire forme d'attention est la réaction d'orientation (un terme emprunté à Pavlov), qui est un ensemble complexe de signes. De nombreux travaux permettent de conclure qu'elle peut être de nature hautement sélective et ainsi créer le fondement d'un comportement dirigé, sélectif et organisé.

Nous ne reprenons pas ici tous les arguments, mais nous devons souligner que Luria développe l'idée, sans la dire explicitement à ce moment, selon laquelle le fossé entre les manifestations élémentaires de l'attention et celles du scientifique qu'il est — par exemple — ne peut être comblé qu'à considérer son développement au travers des âges de l'enfance.

Dans cette démarche, l'attention n'a pas à être considérée pour elle-même, parce que ce qui changera au cours de la croissance est très précisément que l'enfant passera d'une soumission aux événements dont il ne peut pas faire le tri, par des réponses apparemment involontaires et non sélectives, à une forme supérieure d'attention qui fait la plus grande part à l'activité volontaire. Autrement dit, ce qui changera doit être considéré à la lumière de la manière dont advient la *volonté*.

La question que pose Luria au sujet de l'attention peut donc se dire de la façon suivante : comment comprendre que l'attention en tant que réflexe, mouvement élémentaire mais involontaire chez l'enfant, présent dès le départ, aboutisse aux formes supérieures de l'attention volontaire ? Doit-on postuler l'unité des processus de l'attention malgré ce qui sépare l'attention élémentaire de l'attention considérée comme une catégorie des processus mentaux supérieurs ?

Pour répondre à cette question, Luria se réfère à Vygotsky dont il synthétise les propositions :

« *Dans les premiers âges du développement*², cette fonction psychologique complexe *était partagée entre deux personnes* : l'adulte provoquait le processus psychologique en nommant l'objet, ou en pointant sur lui. L'enfant *répondait* à ce signal et identifiait l'objet désigné en le fixant des yeux, ou en le prenant dans la main. Aux étapes suivantes du développement, ce processus socialement organisé se réorganise. L'enfant lui-même apprend à parler. Il peut maintenant nommer *lui-même* l'objet ; en le nommant lui-même, il le distingue de tout ce qui l'entoure, dans son environnement, ce qui dirige son attention sur lui. La fonction qui était initialement partagée entre deux personnes devient une *méthode d'organisation interne du processus psychologique*. D'externe, l'attention socialement organisée développe *l'attention volontaire de l'enfant*, qui

2. Les parties en italiques sont mises en relief par l'auteur.

à son étape ultime est un processus interne, autorégulé » (Luria, 1973, p. 262).

Les termes soulignés le sont par l'auteur, ce qui signifie l'importance que Luria leur accorde. Le plus important est le dernier, « attention volontaire de l'enfant », parce que l'attention ne peut plus être considérée à ce stade comme un mécanisme, mais comme une activité qui engage la personne, comme lieu de volonté et de décision.

La question nouvelle qui surgit alors est d'apprécier très exactement le moment pour appréhender les rôles respectifs d'une maturation qui irait de soi, et de l'école.

« La formation de l'attention volontaire a une longue et dramatique histoire, et l'enfant n'acquiert une attention efficiente et stable, organisée socialement que très peu avant de commencer l'école (les apprentissages de l'école primaire) » (*id.*, p. 263).

Luria remarque que l'enfant, à la fin de sa première année, répond à une phrase comme : « Où est la poupée ? » en regardant dans la direction ou en cherchant l'objet nommé. Pendant longtemps la capacité de l'enfant à répondre à cette incitation coexistera avec une propension à « oublier » l'objet de sa quête initiale, pour lui préférer en cours de route quelque chose de plus attrayant. Luria explique ainsi l'oubli de la quête initiale :

« Les instructions verbales ne sont pas encore en mesure de déborder les facteurs qui jouent dans l'attention non volontaire, avec lesquels elles sont en compétition et la victoire revient aux facteurs du champ de vision directe » (*ibid.*).

La période du développement pendant laquelle la victoire reviendra à ce qui distrait de la consigne verbale pourrait se situer entre un an et demi et deux ans quatre mois.

Luria situe entre quatre ans et demi et cinq ans l'étape déterminante où l'attention de l'enfant, mobilisée par une consigne verbale sera suffisamment forte pour constituer une connexion en mesure d'éliminer les distractions de l'environnement. Néanmoins, et pendant longtemps encore, l'instabilité des formes supérieures de l'attention, celle qui est mobilisée par une consigne verbale, persistera.

Les formes supérieures de l'attention volontaire apparaissent chez l'enfant à l'âge de l'école, et elles se manifestent comme un comportement sélectif qui n'est pas seulement soumis à la capacité d'entendre l'adulte,

mais aussi au développement de son propre « langage intérieur ». Luria rend brièvement compte d'expériences qui montrent que le « langage intérieur » de l'enfant interfère, au moment où il rentre à l'école, sur les processus sensoriels eux-mêmes, jouant un rôle déterminant dans la structure des formes les plus élevées de l'attention volontaire.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ATTENTION

L'attention telle que Luria la définit et telle qu'il en conçoit la genèse, est un produit social, c'est-à-dire le produit d'une relation dans laquelle l'adulte tient un rôle singulier.

Les premières étapes rapidement décrites par Luria ont été mises en évidence, plus précisément définies, notamment par les travaux de Bruner sur les processus par lesquels l'action conjointe mère-enfant se réalise. Ces travaux sont consacrés au développement du langage, mais ils insistent sur le fait que celui-ci est en étroite connexion avec le développement de l'attention.

Les étapes suivantes, qui impliquent l'utilisation du langage, ont été mises en évidence par Wertch. Nous proposons ici une rapide synthèse de ces observations qui donnent des indications sur la genèse de cette fonction psychologique.

Attention et langage

Bruner fait une proposition générale concernant l'acquisition du langage :

« L'acquisition du langage ne pourrait être ce qu'elle est si certains concepts fondamentaux, relatifs à l'action et à l'intention, n'étaient déjà disponibles pour les enfants au moment où commence l'apprentissage » (1983, p. 217).

Dans un ouvrage consacré à la manière dont l'enfant apprend à parler (1983-2002), Bruner précise les étapes du processus nécessaire à l'échange. Entre deux interlocuteurs se négocie un accord concernant ce dont on parle, une référence. Celle-ci met en jeu la manière dont l'attention de l'un et l'autre se porte sur le même objet. L'auteur la nomme « attention conjointe ».

Bruner remarque tout d'abord que les procédés par lesquels l'humain attire et fixe l'attention d'un autre ne sont pas spécifiques aux humains, mais qu'ils sont présents chez tous les primates³.

Dans le développement de l'enfant, il mentionne les étapes suivantes :

« La toute première phase d'attention conjointe et la plus primitive est celle d'un contact prolongé des regards. [...] Ce contact provoque beaucoup de vocalisations de la mère, et, peu après, de son enfant. [...] Dès la fin du deuxième mois, le contact des regards avec accompagnements vocaux est devenu quelque chose de solidement établi. »

Les observations de Bruner portent sur le moment où les expériences d'attention conjointe entre la mère et l'enfant sont suffisamment établies pour que l'un et l'autre aient acquis la maîtrise de la coupure ou du rétablissement du contact.

- À trois mois, l'introduction d'un objet entre elle et l'enfant, comme « cible d'attention conjointe », s'accompagne de vocalisations diverses, selon le mouvement qu'elle imprime à l'objet présenté.
- Cette mise en valeur de l'objet disparaît à la fin de la première année : « Dès que le langage de l'enfant apparaît, la fréquence des vocalisations maternelles tend à baisser. »
- Au total, le langage s'accorde aux actions en cours, il s'accorde non seulement aux objets présentés, mais à la manière dont l'attention est sollicitée dans la présentation.
- Par la suite, chaque mère ayant sa manière de mobiliser l'attention, elle sollicite l'enfant par une modulation particulière sur son prénom. Les modulations progressivement se diversifient selon l'objet qu'elle montre ou que regarde l'enfant.
- La première phase dans ce premier développement d'attention conjointe (la première année) est à l'initiative de la mère. L'enfant y apprend des signes dans le langage selon lesquels il y a là quelque chose vers quoi se tourner.

3. Chez les primates, le jeu de demande et de réponse d'attention conjointe est très lié dans sa forme selon le cas à la place qu'occupent les deux singes dans la hiérarchie du groupe. Nous n'exporterons pas cette observation chez les humains sous cette forme, mais nous enregistrons la proposition, d'autant que l'observation peut être faite dans d'autres groupes d'animaux sociaux, chez les chiens par exemple à l'occasion du jeu : celui qui domine ne se sent pas tenu de répondre à la sollicitation, mais quand il prend l'initiative le dominé doit répondre.

- Parallèlement, il acquiert la possibilité de repérer ce qui occupe l'attention d'une autre personne. L'interpellation marquée par une exclamation aide au déclenchement de la poursuite visuelle. La poursuite visuelle par l'enfant de l'endroit indiqué par le regard d'un expérimentateur se pratique sans que l'enfant efface le visage de celui-ci de son champ de vision ; ce qui lui permet d'éventuels allers-retours quand la poursuite a été déçue.

Inversement dès le moment où il manifeste son désir d'accéder à un objet, il devient également « donneur de signaux », progressivement mieux maîtrisés. L'étape consiste à indiquer en pointant le doigt vers l'objet (vers un an, un peu plus tôt un peu plus tard). Bruner ne reconnaît pas dans le geste consistant à montrer du doigt la suite du geste que fait le bébé pour tenter de montrer ce qu'il veut tenir. Le doigt pointé est contemporain des premières indications d'objets par des expressions phonétiques régulières. Ce serait un « acte abstrait de localisation », au sens où l'objet n'est pas à ce moment présent dans l'espace visuel ; le mot remplace et sa localisation est indiquée par le doigt pointé.

L'association du geste qui montre du doigt et des premières formes phonétiquement stables a une grande importance dans les jeux qui se développent ensuite. Ils consistent à échanger en réponse à la question de l'adulte : « Où est (tel objet) ? » Bruner insiste sur les particularités des jeux de nomination (donner et prendre, nommer les parties du corps) qui impliquent l'enfant et l'adulte ; les jeux nécessitent l'*attribution de rôles*, la *permutation de ces rôles*, l'*attention conjointe* et une *structure séquentielle*. Par la suite, les observations de dialogues sur les livres d'images montrent que les énoncés de l'adulte ont toujours le même ordre rigoureux. La maîtrise des énoncés, de leur ordre de succession, et des mots dont ils sont faits s'organise alors sur l'association entre le geste de pointage du doigt et la parole. L'aptitude à associer les mots permettra, quand elle sera établie, de se libérer un peu du geste qui montre.

Les études de Bruner rapportées ici font apparaître que les deux fonctions psychologiques « attention » et « langage » sont liées dans leur construction de telle sorte que l'avancée dans un domaine sert immédiatement une avancée dans l'autre. S'il faut une origine à tout le processus, on peut retenir le premier moment de recherche d'attention conjointe : la mère rencontre et contient le regard de l'enfant qui, symétriquement, est d'emblée en quête du regard. Les vocalisations sont tout de suite présentes, jusqu'au moment où la solidité de ce premier lien d'attention conjointe peut intégrer des objets, focalisant les regards des deux partenaires.

L'échange par le langage nécessite l'attention conjointe, celle-là change avec les progrès dans la maîtrise du langage ; le développement du langage est sous la dépendance des nouvelles modalités d'attention conjointe qu'il a lui-même provoquées.

Le processus est un processus social, il nécessite une relation, entre un adulte et un enfant au moins. La relation est soumise à la condition de vouloir entrer en relation et aux moyens que les partenaires vont utiliser et élaborer dans leur rencontre. C'est la raison pour laquelle dans la conclusion intitulée « Apprendre à parler » de l'ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler*, Bruner est très clair quant à la question des dons originels pour le langage :

« Quelle que soit la nature des dons originels pour le langage et quelle que soit leur plus ou moins grande importance, cela ne nous intéresse guère. En effet que les humains soient légèrement ou fortement pourvus d'aptitudes innées au langage lexicogrammatical, ils ont encore à apprendre à *utiliser*⁴ ce langage. [...] les tous petits enfants ne sont pas des chercheurs grammairiens qui inféreraient des règles d'une manière abstraite et indépendante de l'usage » (Bruner, 1983-2002, p. 110).

L'auteur explique ensuite que le langage est un moyen d'agir sur l'autre, de créer les conditions de l'échange, d'intervenir sur son comportement, un moyen de modifier ce qui l'entoure, d'agir sur le monde, en d'autres termes de modifier « la nature ».

Pour utiliser le langage, l'enfant apprend à dire, en apprenant comment dire, il apprend le système de règles en usage, selon les positions respectives dans la relation : celles-ci sont également les cadres selon lesquels l'attention conjointe peut être ou non trouvée.

Attention et développement du langage intérieur

L'étape suivante dans l'élaboration du langage s'intéresse au « langage intérieur ». Nous sommes partis de l'hypothèse développementale de Luria, selon laquelle l'attention requise dans les activités scolaires, à l'âge de la grande école, nécessite le développement du langage intérieur. Celui-ci est le produit d'un processus par lequel le langage, d'abord outil de relation avec autrui, devient le moyen de communiquer avec soi-même, comme si l'on était avec soi-même comme avec cet autre.

Vygotsky, dans l'ouvrage *Pensée et langage* (1934), présente l'importance du langage égocentrique qu'il voit comme une étape intermédiaire,

4. Les parties en italique sont mises en évidence par l'auteur.

dans laquelle la verbalisation de l'enfant est audible, mais ne s'adresse à aucune personne présente : il se parle à lui-même comme à un interlocuteur hypothétique.

L'observation résumée ci-dessous, faite par Wertsch (1979), illustre et accrédite la perspective ouverte par Vygotsky. Si l'enfant parle pour lui-même, sans souci d'être entendu ni compris de l'observateur, en accompagnant ou en commentant ses actions au stade dit égocentrique (3-5 ans), ces verbalisations sont caractéristiques du mouvement qui procède de l'extérieur vers l'intérieur au sens où elles marquent le passage, la transition nécessaire, d'un langage en relation, avant un langage « pour soi » (langage intérieur).

La même observation, qui présente l'enfant et l'adulte dans une fonction d'accompagnement, permet de repérer la manière dont l'attention conjointe œuvre, avec une nouvelle étape dans le maniement du langage pour soi, une perspective plus large dans laquelle la personne de l'enfant endosse la responsabilité de la tâche.

À partir de l'observation des interactions entre mères et enfants (âgés de 2 ; 6,3 ; 6 et 4 ; 6) au cours d'une tâche de construction d'un puzzle, Wertsch distingue quatre étapes remarquables du processus des régulations, de l'externe vers l'interne.

- À la première, quand l'enfant est face à une difficulté et que la mère intervient verbalement pour l'aider, tout se passe comme si la mère et l'enfant ne participaient pas au même jeu de langage : si la mère désigne « la fenêtre » d'une partie du puzzle, l'enfant se tourne vers la fenêtre de la pièce.
- À la deuxième étape, l'enfant comprend que l'intervention de la mère concerne la tâche qu'il accomplit, mais ne répond qu'aux consignes explicites, mentionnant l'action qu'il doit accomplir.
- À la troisième étape, il comprend les directives non explicites, ce qui suggère qu'il prend en charge, selon la formulation de Wertsch « la responsabilité stratégique de la tâche ».
- À la quatrième étape, l'enfant accomplit la tâche, seul, en se parlant à lui-même ; en présence de l'adulte.

Précisons que les étapes ne sont pas des stades, la variabilité selon le contexte de la situation est importante.

L'observation de Wertsch accrédite la proposition de Vygotsky sur le langage égocentrique. Il apparaît ici lors de la quatrième étape.

Du côté de l'enfant, la mère est d'abord vue, à travers ses aides verbales, comme extérieure à sa tâche. Elle devient ensuite plus présente

à l'esprit de l'enfant dans la réalisation de sa tâche, mais elle doit intervenir de façon très explicite dans ses propositions, avant que l'enfant ne soit en mesure de l'intégrer comme un autre soi extérieur avec lequel le dialogue se restreint en préfigurant ce qu'il sera dans le langage intérieur, « presque composé des seuls prédicats » écrit Vygotsky. Ce moment pour Wertsch est celui où l'enfant endosse la responsabilité stratégique de la tâche, c'est-à-dire la responsabilité d'en ordonner les étapes.

Il est remarquable que ce moment où l'enfant se retrouve dans la plus grande autonomie, soit aussi le moment où l'assurance que l'autre est là avec lui est la plus grande⁵. Cette troisième étape précède donc logiquement celle où éclot le langage égocentrique, comme indice de constitution du langage intérieur. La mère est alors en cours d'intériorisation par le langage égocentrique, qui ne nécessite plus que la personne réelle soit à l'écoute pour parler et être entendu. À ce moment, la prise de responsabilité va de pair avec l'utilisation d'un langage pour soi, à soi-même, comme si l'enfant assumait par-là, selon la formule que note Brossard (1989, p. 55), les « deux versants de l'interaction⁶ ».

Conclusion

L'attention comme fonction psychologique se développe avec le langage, et le langage se développe avec l'attention. Les étapes que nous avons brièvement retracées de leur développement attestent de la relation dialectique qui les unit jusqu'au moment de l'entrée à l'école. Elles vont dans le sens du constat établi par Luria qui voit, au moment de l'entrée à l'école, *la capacité de l'enfant à maintenir son attention, dans le sens nécessaire à la réalisation d'une consigne verbale donnée par un adulte*, comme le produit d'un développement qui implique le langage intérieur.

Le problème posé pourrait être de savoir comment considérer ces étapes du développement. Cela signifie-t-il que chaque étape n'advient qu'au terme de la réalisation de l'étape précédente ? L'attention de l'enfant qui fréquente l'école ne serait-elle mobilisable qu'à la condition d'un langage intérieur ? Ce problème nécessite une réponse, d'autant plus urgente que Vygotsky lui-même considère que le langage écrit :

5. Une excellente définition pour ce que d'autres ont nommé « capacité à être seul en présence de la mère », si problématique pour les enfants instables, selon Berger.

6. Et que Brossard dit emprunter à Zazzo, qui avait identifié (1960) en ces termes les difficultés spécifiques que rencontrent les jumeaux.

- « qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » (p. 339) ;
- [qui] est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privée du trait le plus essentiel, le son matériel » (p. 338) ;
- « qui requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre [que l'oral] » (p. 340),

amène à considérer que « si le développement du langage extériorisé précède celui du langage intérieur, le langage écrit est postérieur au langage intérieur et présuppose son existence. Le langage écrit est, disent Jackson et Head, la clef du langage intérieur » (p. 341).

L'accord parfait entre Luria et Vygotsky semble se réaliser sur l'idée d'un prérequis à l'enseignement de l'écriture. Mais ce serait là une conception bien étrangère à ces auteurs. En fait, l'idée de « conditions à », de « préalable à », ne signifie pas une *relation d'antériorité dans le temps*.

Dans l'ouvrage cité, *Pensée et langage*, Vygotsky prend l'exemple de l'écriture pour tenter de répondre à la question soulevée par l'écart entre le langage oral de l'élève et son langage écrit. Il relève tout d'abord que cet écart distingue en fait ce qui relève de l'activité spontanée, involontaire et ce qui relève, comme dans le cas de l'écriture, d'une activité volontaire et consciente sur des abstractions. Il précise les raisons de l'écart⁷ :

« Au début de l'apprentissage du langage écrit aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a achevé ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont encore qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement » (p. 343).

L'attention, la pensée intérieure figurent parmi ces processus psychiques immatures. Ils sont la condition à la maîtrise du langage écrit, comme l'est la conscience phonologique, comme une certaine maîtrise dans l'organisation de l'espace graphique⁸. Que ces fonctions soient nécessaires ne signifie pas qu'elles doivent être là avant l'enseignement. Cela signifie qu'il incombe à l'enseignement de réaliser les fonctions nécessaires à la maîtrise de l'écriture, en réalisant son enseignement.

7. C'est l'auteur qui met en évidence cet important passage, en italique.

8. Nous l'avons mise en évidence chez des enfants en début et en fin de cours préparatoire avec la Figure de Rey (Jumel, 1994).

Rappelons d'ailleurs que, pour Luria (voir *supra*), le processus qui amène en fin de course à l'organisation interne de la fonction d'attention (processus interne autorégulé), part d'une fonction initialement partagée entre deux personnes. Le processus s'étend sur la plus grande partie de la scolarité primaire avant que l'on puisse considérer un processus interne autorégulé – et il ne le sera qu'occasionnellement : le rôle de l'enseignant (le « second versant de l'interaction ») est d'accompagner ce processus comme il le fait par exemple grâce à l'enseignement de la grammaire en permettant à l'enfant de prendre conscience des règles qui s'appliquent à la langue qu'il utilisait oralement sans le savoir, c'est-à-dire sans en avoir une maîtrise consciente, en vue d'une utilisation volontaire.

Quand ils entament le cours préparatoire, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, des différences notables existent d'un enfant à l'autre, c'est aussi vrai dans ce que l'on peut évaluer de la consistance d'un langage intérieur⁹, que par la façon dont l'enfant entre dans le jeu de l'attention conjointe ou le refuse.

Des enfants sont en deçà de la moyenne des réalisations de leur âge¹⁰. S'ils sont encore loin des attentes que l'on a, connaissant ces moyennes, l'échéance n'en reste pas moins l'acquisition de la lecture et de l'écriture, la maîtrise du langage écrit. L'étape nouvelle dans le développement représentée par l'écriture doit réaliser ce qui n'a pas été réalisé précédemment.

C'est là que réside le problème posé à l'enseignement. Pour le résoudre, nous avons maintenant quelques arguments.

- Les capacités d'attention sont variables d'un enfant à l'autre à l'entrée à « la grande école ». Mais on ne peut confondre l'attention comme réflexe, *mouvement élémentaire mais involontaire chez l'enfant*, consistant à tourner le regard vers la source d'un bruit ou à suivre le déplacement d'un objet dans l'espace, avec les « formes supérieures de l'attention volontaire ». L'attention telle que nous l'entendons, avec Luria, dans les activités scolaires est directive et sélective. Ces traits sont le produit non achevé d'un processus de développement qui est aussi celui du langage, processus de développement au cours duquel l'enfant a appris à utiliser

9. On ne peut guère évaluer celui-ci, mais l'on peut en observer les prémisses souvent bien présentes à l'entrée au cours préparatoire, par les manifestations de langage égocentrique, lorsque l'enfant est occupé à une tâche comme le dessin par exemple.

10. Peu importe d'ailleurs à combien ils sont de la moyenne, puisque par définition une distribution que l'on veut normale retrouve nécessairement 2,4 % de la population à deux écarts types de la moyenne : cela signe un écart, non une pathologie, qui se définit par des traits cliniques repérables.

des codes pour entrer en relation et indiquer ce sur quoi s'engage la relation. Il a appris, plus ou moins bien, à y répondre en même temps qu'à les utiliser. Il a aussi appris que ces codes sont différents selon la place qu'on occupe dans la relation, enfant ou adulte. Incidemment, il peut expérimenter son savoir-faire avec des adultes ; non plus que les enfants, ils ne répondent de manière identique aux sollicitations, c'est pour eux comme pour lui, plus ou moins facile selon le contexte.

- Idéalement à l'école, l'adulte enseignant peut très vite représenter pour l'enfant celui qui est intégré comme interlocuteur avec lequel se mène le dialogue intérieur, comme le stade 3 des observations de Wertsch. Précisons une nouvelle fois que ce moment privilégié n'est pas une donnée en soi, un élément d'une description de l'enfant comme sa taille ou la couleur de ses yeux. Il est plus ou moins facile à atteindre, il dépend des caractéristiques individuelles de l'enfant et de l'adulte, du contexte, ainsi que de l'objet sur lequel porte l'attention conjointe.

- Dans la cohorte des enfants de même âge, certains se distinguent non par un déficit d'attention – formule aberrante puisque l'attention est nécessairement une réaction, plus ou moins élaborée, à une sollicitation – mais par ce qui s'oppose activement chez eux aux qualités mobilisatrices de l'enseignant. Les hypothèses sur la cause des difficultés que rencontre l'adulte à mobiliser l'attention de cet enfant sont multiples. Peut-être celui-ci a-t-il connu quelques déconvenues dans ses expérimentations d'action conjointe, il s'en est détourné ? Peut-être a-t-il peur ? Peut-être lui est-il interdit de se retrouver là à part entière, en laissant à la porte de l'école ceux qui comptent pour lui... ? Quelles que soient les raisons, tout se présente alors comme si le jeu d'attention conjointe avec l'adulte représentait un véritable risque, pour lui ou pour l'adulte, qui ne puisse être assumé. Les efforts de l'adulte pour tenter le jeu en seront plus laborieux, parfois infiniment plus...

— EN RÉSUMÉ —

L'attention se développe : ce qui implique pour celui qui veut la caractériser, chez un enfant en particulier, de le faire en prenant en compte l'âge de l'enfant. L'attention de l'enfant de 5 ans, n'est pas celle d'un enfant de 7 ans.

Elle se développe de manière non linéaire : son développement ne procède pas de la maturation, bien qu'il ait des incidences sur la maturation d'autres fonctions. C'est un constat qui ouvre de grandes perspectives à l'enseignant gagné à la volonté de remédiation des troubles d'attention chez l'enseignant.



À l'âge de l'école primaire, nous sommes à l'âge où l'activité attentive devrait tendre à devenir progressivement plus consciente. C'est une réalité à exploiter dans le cadre du travail avec l'enfant réputé inattentif, mais qui pose des questions concrètes au psychologue ou au pédagogue. Notamment : Comment faire appel à la conscience ? Nous sentons qu'il le faut quand nous sommes face à un enfant de 10 ans. Faut-il parler davantage et expliciter, ou bien, pour l'enfant inattentif qui décroche dès le deuxième mot, peut-on trouver d'autres moyens d'en appeler à la conscience, et par elle à la volonté ?

Une anecdote pour clore ce chapitre

Pour répondre à cette dernière question, nous partirons de l'observation de Ramus, un enfant qui avait un mode de réponse sans faille à la moindre de nos sollicitations verbales. Il se tournait brutalement vers la fenêtre, et pointait du doigt vers les montagnes en disant par exemple : « Là ! Vous avez vu ? Un oiseau ! Oh, il est parti ! »

Le processus était tellement voyant qu'il en devenait prévisible. Comme Ramus avait 10 ans, je lui ai dit : « Dès que je m'adresse à toi, après un ou deux mots tu appelles mon attention sur autre chose (je le singe, en ajoutant les gestes qu'il fait en bondissant de sa chaise.) Je vais donc guetter ce moment, et je te dirai dès que je le sentirai. Tu as compris ? Juste avant, je devine que ça va venir, tu vas m'arrêter en me montrant autre chose, alors je m'arrête et je le dis. »

L'enfant étant d'accord. Nous nous sommes livrés fructueusement à l'exercice. Nous réagissons simultanément, je le pointe et lui pointe dehors. Cela a très bien fonctionné, et s'est terminé par de longs rires partagés quand, après quelques expériences, il avait lui aussi appris à anticiper ma réaction, au moment où il ébauchait le premier geste de fuite — car il s'agissait bien d'une fuite, d'une fuite active, l'impulsivité donnant ce visage singulier de l'inattention. Nous avons alors beaucoup progressé dans la qualité de son attention.

PARTIE 2

APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES TROUBLES D'ATTENTION DANS L'ORGANISATION MENTALE DE L'ENFANT

Chapitre 5

Quand les difficultés d'attention ne sont pas le motif à l'examen d'enfants en grande difficulté scolaire

DANS LES INSTANCES D'ORIENTATION intervenant en fin de scolarité primaire, nous constatons que, souvent, le trouble ou les difficultés d'attention n'apparaissent pas à la lecture des comptes rendus d'examens psychologiques.

Dans le cas des CDOEA (commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés) qui va nous intéresser maintenant, le projet d'orientation vers les EGPA¹ (enseignements généraux et professionnels adaptés) se justifie en fonction des difficultés d'apprentissages

1. Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège, décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, Art. 5-2 – « Des enseignements adaptés sont organisés dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables. Les élèves y sont admis sur décision de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux

telles qu'en attestent les acquis réels observables actuellement. On considère l'histoire scolaire de l'enfant, d'une part, l'aide qui a pu ou non être mise en place dont on fait le bilan, et l'on établit un constat qui pointe l'ampleur du décalage en termes de niveau avec ce qui est attendu de la moyenne des enfants de cet âge.

En somme du côté des enseignants qui doivent justifier leur proposition, on s'intéresse davantage aux résultats qu'à la manière dont ils sont obtenus et à ce qui entrave actuellement les apprentissages.

Les enfants sont rencontrés dans la dernière année de la scolarité primaire. À ce moment, ceux qui sont « en grande difficulté » ne fréquentent pas toujours la classe relative à leur âge, parce qu'ils ont pu doubler tôt une des premières classes de l'école primaire. Ils ont alors 11 ans quand ils rencontrent le psychologue scolaire, ils en auront 12 dans le cours de l'année civile de leur prochaine rentrée. Le critère d'appréciation des candidatures sera très précisément la position de l'enfant vis-à-vis du « socle commun ».

Ces demandes d'examen ne sont pas adressées par les enseignants à des médecins ou à des consultations médicales extérieures. Les enseignants savent ce que sont les SEGPA, et les conditions d'orientation dans ces structures. Ils centrent donc leur demande sur le constat d'échec au cours de la scolarité primaire et moins sur le trouble susceptible d'une explication médicale, qui enjoindrait de poser tout de suite un diagnostic médical, auquel il faudrait apporter un remède. Pour cette raison peut-être observons-nous que le déficit d'attention est rarement évoqué dans la présentation des motifs au projet d'orientation...

C'est là ce qui fonde notre intérêt pour l'analyse de ces réponses aux demandes des enseignants : elles ne concernent pas d'abord la problématique d'attention, parce qu'elles n'expliquent pas mais posent un constat. Cependant, dès le premier temps de la démarche proposant les EGPA, le psychologue scolaire est impliqué par le législateur pour établir un bilan dès le premier trimestre de la dernière année. Comme il est destinataire des premières demandes, et bien que l'explication sur l'origine des difficultés de l'enfant ne soit pas nécessaire à la décision finale, il reçoit très tôt les propositions, souvent il connaît déjà l'enfant. Il est concevable que celles-ci soient formulées de façon à l'engager, s'il le souhaite, à expliquer les raisons qui ont amené l'enfant à l'échec quand ses examens ne mettent pas en cause les aptitudes intellectuelles.

de l'éducation nationale, après accord des parents ou du représentant légal et avis d'une commission départementale créée à cet effet, par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. »

Les comptes rendus rédigés par le psychologue pour l'occasion présentent donc un intérêt certain, à ce point de notre réflexion. Nous les abordons avec les questions qui suivent.

- Quand le constat d'échec dans les apprentissages est posé, et que l'attention de l'enfant n'est pas nécessairement visée, les comptes rendus restent-ils muets sur cette question ?
- S'ils ne sont pas muets — nous avons tendance à considérer que l'attention est la grande question de l'enseignement, nous parions donc qu'elle apparaîtra dans les comptes rendus — dans quelle proportion apparaît-elle, comment apparaît-elle ?
- De quelle part de l'échec, cas par cas, la problématique d'attention sera-t-elle responsable dans l'esprit du psychologue qui répond à un enseignant ?

Chaque question est intéressante à bien des titres, dont nous ne faisons pas le détail dans cette introduction, ce sera le contenu de ce chapitre. Mais prenons tout de même l'exemple de la dernière des trois : si la part concédée au problème d'attention est grande, cela signifie qu'elle n'est pas, qu'elle n'a sans doute jamais été pour ceux qui en parlent et qui en font la cible privilégiée de leur science pédagogique, une aptitude parmi d'autres, mais autre chose... Sur quoi ils rejoindraient de fait ce qu'en disent aujourd'hui les constructeurs des tests : davantage qu'une aptitude singulière, l'attention est LA CONDITION à l'expression des aptitudes...

Pour mener au mieux cette analyse, nous proposons d'examiner cinq de ces comptes rendus de psychologue répondant à une demande d'orientation en SEGPA. Ils sont cinq parmi dix, ceux que nous ne reproduisons pas ne sont pas moins intéressants, mais ils répètent sans grand changement ce que disent les cinq conservés.

Ils n'ont pas de vocation à représenter toute la problématique, ils ne sont pas un échantillon représentatif, mais nous offrent l'avantage d'éclairer des questions de fond. Prenons-les comme des dessins explicatifs, et tentons de suivre le portrait tracé de cette manière pour chacun de ces enfants.

Chaque portrait comprend trois parties :

- une courte présentation de l'enfant, en réduisant au maximum les observations sur le milieu, la famille, les amis, écrite par le psychologue,
- le compte rendu rédigé par le psychologue que nous avons amendé parfois pour respecter l'anonymat de l'enfant et le copyright des tests, et dont nous avons enlevé la conclusion sur l'orientation, inutile ici ;

- un commentaire rédigé par nous faisant le tour de la problématique d'attention de l'enfant quand cette question n'avait pas été traitée explicitement par le psychologue.

Une précision : tous ces enfants sont examinés à 11 ans, l'âge de leur dernière classe primaire.

EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE SONIA : L'INATTENTION COMME PRODUIT DE LA DISCONTINUITÉ DANS TOUS LES DOMAINES

Présentation de l'enfant

Sonia est une fillette gaie, enjouée, que l'on peut vite rendre triste en lui parlant travail. Elle semble en effet avoir une longue expérience d'échecs, en particulier dans le maniement de la lecture et de l'écriture. Elle n'en perd pas sa joie de vivre, mais cela pèse évidemment sur la qualité de la relation qui se noue avec elle à l'occasion des apprentissages.

J'ai eu l'occasion à plusieurs reprises par le passé de travailler avec elle en petit groupe. Elle y était un élément dynamique, mais pas organisateur. Elle jouait son petit rôle, sans plus.

Très tôt, il est apparu qu'un des problèmes majeurs rencontrés par la fillette dans les apprentissages tenait à ses difficultés d'attention. Celles-ci étaient patentes même au sein du petit groupe, dont il est pourtant difficile de s'extraire. Peut-être cela peut-il se relier, en partie, aux difficultés de Sonia à être présente, tout simplement. Avant d'être absente mentalement, elle oublie, souvent, d'être là, et, quand elle y est, se comporte comme si elle y était par accident.

L'enseignante de la classe fait état de nombreuses absences de l'enfant. Elle manque parce qu'elle est malade, parce qu'elle n'est pas très bien au réveil, ou parce qu'une visite chez un spécialiste l'a empêchée de venir. Parfois, c'est parce qu'on ne s'est pas réveillé à la maison !

Elle est de mise plutôt soignée mais pas très adaptée au sens où les vêtements et un peu de maquillage semblent davantage destinés à une sortie en ville qu'à une présence scolaire. Pour le dire simplement, elle se présente un peu comme une poupée.

Tableau 5.1. Synthèse des résultats

Nature des examens	Résultats et niveau intellectuel ou QI
Épreuves verbales de la batterie de tests	AM de 10 ans
Orthographe	Inférieur de plus de deux ans aux enfants de la même classe (dyslexie dysorthographe).
Mathématique : tests numération et sens des opérations	Réussite dans le maniement des opérations sous condition d'aide.

Conclusion du psychologue

Nous retrouvons dans le protocole d’examen les résultats classiques dans les tests des enfants dyslexiques. Un écart très important entre les réalisations scolaires, et ce que l’enfant peut produire dans les épreuves d’efficience intellectuelle. Sonia ne manque pas de vocabulaire, elle est bien présente et réfléchit un peu avant de répondre. Mais la première réponse doit suffire, et il est rare qu’elle cherche, même sur demande, à compléter ce qu’elle a dit. Il y a à ce moment quelque chose comme de la lassitude chez elle, comme si elle percevait dans la demande à poursuivre l’expression d’une insuffisance personnelle, qu’elle retrouvait là pour trop bien la connaître. Dans les tests non verbaux, sur du matériel abstrait, elle hésite beaucoup, mais elle réalise un vrai travail qui porte ses fruits. Cependant, ce qui vaut dans la relation de proximité avec certaines particularités tout de même ne se vit pas quand Sonia est en groupe.

La difficulté que rencontre l’enseignant à capter et à retenir l’attention de la fillette, comme il l’évoque, s’est exprimée lors de nos rencontres de travail en petit groupe. Celle-ci est, semble-t-il, ailleurs, dans la considération de ses ongles par exemple, et doit être constamment rappelée à la situation pour consentir à y prendre sa place. Le petit groupe de rééducation ménage des possibilités pour la réalisation de cet objectif, parce que la distribution des activités qui s’y renouvelle constamment donne à tout moment un rôle imprenable à chacun, que les autres au besoin le convaincront d’assumer. Mais cela dure le temps de la séance, et ne trouve pas souvent d’autre assise qu’à ce moment.

Ajoutons que les acquisitions qu’elle y fait, et celles qu’elle fait en classe semblent marquées, comme sa présence au groupe, par la discontinuité.

À l’occasion d’une de nos rencontres récentes, nous avons fait avec elle et un autre enfant un exercice consistant à chercher le sens des opérations en arithmétique répondant à de courts problèmes proposés. Nous avons pu voir qu’elle comprenait vite les situations dans lesquelles

la multiplication s'imposait contre l'addition, comme les différentes situations justifiant la soustraction, alors même qu'elle les ignorait superbement dans l'heure qui précédait...

Cependant, pour nous ramener à de plus justes réalités, l'enseignant à qui j'ai rapporté ce qui semblait possible tout de suite dans les apprentissages scolaires de cet enfant m'a répondu qu'il avait, quant à lui, eu l'occasion de faire la même expérience. Des notions pouvaient sembler être tout de suite à la portée de l'enfant, il s'y engageait, elle comprenait et réalisait alors ce qui lui était demandé, jusqu'à la prochaine absence et le retour de l'enfant à l'école qui se comportait alors comme si la notion dernièrement acquise, croyait-il, lui était totalement inconnue.

L'explication aux difficultés scolaires de la fillette est trouvée dans l'irrégularité de sa fréquentation scolaire. Elle ne retient pas parce qu'elle est trop peu présente dans la réalité.

C'est une explication plausible, à laquelle nous sommes tenté d'ajouter une autre considération. Nous comprenons le lien d'une autre manière : l'irrégularité de la présence réelle en classe nous semble être la marque singulière de tout ce qui se rapporte à Sonia écolière, et peut-être davantage : le maître mot est celui de discontinuité : la discontinuité dans la présence mentale de l'enfant en classe et en petit groupe — ce qui est traduit par inattention dans le langage de l'école — répond à la discontinuité dans la présence réelle, et commande la discontinuité dans le travail de mémoire. Autrement dit, la discontinuité introduite par le biais des alternances présence/absence interdit de ne rien garder durablement en tête, aucune règle, aucune procédure et bien peu de savoir-faire.

Mais c'est sans doute faire une trop grande place à la réalité, qui pourrait elle-même être relativisée : à quoi répondent ces absences soudaines et répétitives de l'école dans le couple mère-fille, sinon aux mêmes peurs de se perdre, de s'abandonner réciproquement ? C'est une hypothèse qui mérite de s'y arrêter parce que la discontinuité dans tous les domaines a aussi un sens propre dans l'organisation mentale de la fillette.

Une autre hypothèse peut être faite, qui n'enlève rien à celle-ci : nous pouvons aussi penser que la fuite de la situation d'apprentissage se nourrit d'elle-même : comme elle confronte sans cesse l'enfant au risque de ne pas paraître à son avantage, elle apparaît en quelque sorte périlleuse pour le narcissisme de la fillette, réactivant à l'approche de chaque séance le désir d'être ailleurs.

Au total, nous avons le sentiment d'un rendez-vous raté avec l'école, que les séances d'orthopédagogie spécialisée discontinues elles aussi pouvaient difficilement masquer.

Commentaire : la problématique de l'attention

La problématique de l'attention est cette fois bien présente dans le compte rendu psychologique ce qui dispense d'autres développements. Le psychologue a eu l'occasion de se confronter à elle lors d'une observation des aides spécialisées apportées à l'enfant. Son constat rejoint celui de l'enseignant de devoir lutter contre un oubli qui paraît entretenir un lien certain avec l'irrégularité de la fréquentation de la fillette.

Cependant la relation entre la discontinuité de la présence de la fillette et la nécessité de toujours reprendre ce que l'on croyait acquis vaut de s'y attarder. L'absence seule n'explique pas l'oubli. En revanche, on peut penser que le désintérêt de l'enfant en séance de rééducation même relève d'une sorte d'évitement, de fuite de la situation, dans laquelle tout se passe comme si sa place n'était pas vraiment là. Écolière ? Pas sûr !

EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE MARGE : IMPULSIVITÉ VERSUS ATTENTION

Présentation de l'enfant

Marge est une presque jeune fille volontiers coopérante dans les épreuves qui lui sont proposées. Elle écrit rapidement, d'une écriture personnelle mais lisible — comme une grande. Elle dit avoir doublé le CP parce qu'elle ne « travaillait pas trop bien ». Actuellement c'est le calcul qui lui cause le plus de souci.

Elle a réfléchi avec la maman à la proposition EGPA. Elle a visité l'établissement (que fréquente une sœur de 14 ans), ainsi que le collège pour le cas où il serait décidé qu'elle irait dans une 6^e ordinaire. Elle en est revenue avec la crainte d'être « perdue » dans le collège, et se dit beaucoup plus rassurée à l'idée d'une 6^e EGPA.

Ce qu'elle met en avant, sa crainte d'être perdue, est sans doute le fond anxieux de sa personnalité. Elle n'est, logiquement, pas désorientée par les débuts de l'examen, que nous commençons par des épreuves scolaires, et progressivement moins scolaires.

Néanmoins, l'empressement à répondre induit quelquefois des réponses surprenantes, témoignant que les questions ne sont pas comprises, ou saisies par des détails. Il faut alors reformuler, et l'aider à saisir le sens correct, ce qui amène des réponses d'un niveau plus conforme à son âge et, on peut le penser, à ses aptitudes. Nous retenons cependant cette idée que des régressions à un niveau inférieur sont possibles, et qu'elles ne lui causent alors aucune gêne.

Tableau 5.2. Synthèse chiffrée des résultats

Nature des examens	Résultats et niveau intellectuel ou QI
Épreuves verbales de la batterie de tests	AM de 11 ans (connaissances 10 ans, vocabulaire 12 ans)
Orthographe	Conforme à la moyenne des enfants de la même classe
Mathématique : test numération et sens des opérations	Numération hésitante mais conforme à sa classe d'âge, sens et pratique des opérations de niveau début CE2.
Progressive Matrices de Raven (PM-38)	Centile 50 des enfants de son âge

Conclusions du psychologue

Marge paraît une enfant peu assurée, fragile et sollicitant indirectement une présence forte de l'adulte qui interroge.

Les résultats scolaires sont contrastés :

- son écriture et son orthographe sont bonnes, puisqu'elle est au stade de l'utilisation des accords, la phonétique étant largement acquise ainsi que l'orthographe d'usage des mots ;
- ses difficultés sont en revanche présentes dès le début en mathématique : elle doit beaucoup réfléchir pour écrire correctement les nombres que je lui dicte, dès la série des 60 à 90.

Cependant, elle explique à haute voix la nature de ses erreurs quand je les lui fais remarquer, et montre ce qu'elle aurait dû faire ! Elle rencontre les mêmes difficultés pour effectuer les opérations, la multiplication est connue mais elle ne possède pas les tables ce qui constitue une gêne certaine et une explication définitive pour elle à ce que ces opérations restent hors de ses possibilités. Il suffirait de « pas grand-chose » pour changer cet état de fait, mais un « pas grand-chose » dont elle paraît parfois cultiver le manque.

Les épreuves d'efficience intellectuelle, épreuves verbales d'une batterie classique de tests, et épreuve d'induction déduction sur des

figures abstraites, lui attribuent des scores globalement conformes à son âge réel. À ce détail près qu'on la retrouve dans les mêmes attitudes que pour les épreuves scolaires. Il y a nécessité d'une présence réelle soutenue pour qu'elle consente à réfléchir au meilleur niveau sur ce que je lui propose.

Les difficultés d'attention ne sont pas tout de suite mentionnées par l'enseignant, dans le motif d'examen. Il est question d'enseignement adapté ; le critère est d'abord celui des niveaux d'efficience scolaire et intellectuelle.

Elles apparaissent cependant dans la description des comportements de Marge, et ne sont pas démenties par la passation d'une épreuve sensible à ce qu'on retrouve alors : l'impulsivité.

La tendance à répondre très vite, trop vite, à ne pas se laisser le temps de tout regarder pour analyser témoigne que le premier mouvement n'est pas celui de la fixation du regard sur ce qui est montré. Il glisse sur la surface de la feuille, et il tend à éviter l'analyse pas à pas. En ce sens, l'impulsivité dans les réponses est une manière d'inattention. Cette dernière peut être reprise, en cours d'épreuve. C'est un constat positif concernant les possibilités d'apprentissage, mais la limite à ses progrès reste sa dépendance au regard attentif de l'adulte.

Cette forme singulière de dépendance à l'adulte a une autre expression dans le détail de ses réponses : l'épreuve de vocabulaire notamment montre qu'elle connaît bien des mots, mais qu'elle n'utilise pas les catégories logiques pour les définir. Ils sont expliqués par l'image, par l'exemple, une image ou un exemple qui lui appartiennent en propre, qu'elle explique bien, mais jamais au niveau conceptuel.

Elle raisonne donc d'une manière personnelle, distanciée de ce qui se fait à l'école, n'entrant pas vraiment dans le cadre des attentes de l'enseignement.

Elle raisonne comme un enfant qui ne peut penser sans les images, un peu comme si le travail d'abstraction nécessité par l'apprentissage de la lecture avait tout absorbé des aptitudes catégorielles : sa manière de penser et de répondre est le plus souvent celles de l'enfant en difficulté en lecture — ce qu'elle n'est pas.

À considérer le potentiel à apprendre en cours d'épreuve, et les niveaux scolaires réels, le décalage avec l'efficience moyenne du recrutement EGPA est important. Ils ne justifient pas cette orientation.

Reste la fragilité évidente à tous les niveaux, donc la nécessité d'un soutien singulier dans le cours sa scolarité (et le comblement de lacunes immédiatement à sa portée).

Après y avoir réfléchi avec son enseignant, la proposition d'un PPRE Passerelle nous apparaît mieux adaptée à ses besoins. Nous retenons donc cette proposition.

Commentaire : la problématique de l'attention

Le psychologue répond donc sur ce terrain. Cependant, les éléments qu'il rapporte mettent en question l'attention et d'abord l'attention à plusieurs reprises :

1. Dans les premiers chapitres de l'ouvrage, nous avons insisté sur le fait que les troubles attentionnels pourraient bien avoir comme première expression leur instabilité dans le temps. Ce ne sont pas les seuls, mais pour ceux-là, tout le monde s'accorde.

Or, dans l'observation, on insiste beaucoup sur la dépendance de l'enfant à l'adulte dans son niveau d'investissement des épreuves qui lui sont proposées. L'immaturité, si souvent nommée dans ces cas, apparaît d'abord un trait des troubles émotionnels selon la CIM-10, mais, sous cet aspect de dépendance quant à la proximité de l'adulte dans la relation, elle peut aussi bien être considérée comme la marque la plus stable des troubles attentionnels, dont nous avons maintes fois répété qu'ils sont moins fréquents et souvent peu identifiables dans la relation duelle avec le psychologue, tandis qu'ils sont omniprésents dans le grand groupe, au point que l'enseignant ne voit bientôt plus qu'eux : « Cette fillette ne regarde pas, n'écoute pas quand je m'adresse à l'ensemble des élèves, elle ne répond pas aux exercices proposés, sauf quand je m'approche et me consacre à elle en particulier ! »

Il y aurait donc bien un défaut d'attention dans le grand groupe, qui n'échappe évidemment pas à l'enseignant.

2. Les difficultés scolaires actuelles mettent en cause les apprentissages par cœur, notamment ceux des tables de multiplication. Il est difficile d'évoquer sans aller plus loin des troubles de mémoire sur cette seule lacune. La mémoire pour les apprentissages par cœur exige d'abord, condition à l'apprentissage, que l'attention soit mobilisée, comme nous pouvons le voir dans une épreuve de l'examen psychologique comme « Mémoire immédiate des chiffres ». L'hypothèse « problématique d'attention » doit donc être considérée sérieusement.

3. Les réponses aux questions posées dans les débuts de l'examen sont d'abord impulsives : la fillette répond sans attendre, sans latence lui permettant de réinterpréter le sens de ce qui lui est demandé. Les réponses sont alors « à l'emporte-pièce », sans souci d'adaptation à la demande. L'impulsivité dans ce cas n'est pas celle que l'on sonde par les critères du

DSM-IV-TR (qui joue d'abord dans la rupture relationnelle, l'impulsif étant celui qui répond avant son tour, qui interrompt l'autre, et qui occupe le devant de la scène), mais elle est bien de l'impulsivité parce qu'elle joue d'une négation du temps qu'elle court-circuite, et de sa valeur organisatrice. Sous cette acception, l'impulsivité est l'opposé même de l'attention.

EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE ROMAIN : UN ENFANT QUI NE SE « RETROUVE » PAS À L'ÉCOLE

Présentation de l'enfant

Romain est le second d'une fratrie de trois garçons. Il est « suivi » depuis l'école maternelle. Une attention particulière était portée sur cet enfant par une équipe de consultation médicopsychologique très impliquée auprès du frère aîné de Romain. Elle travaillait en partie au domicile des parents et a pu garder un œil sur les deux cadets.

Actuellement le frère aîné est interne dans un établissement spécialisé pour troubles psychiatriques, le benjamin, quant à lui, paraît évoluer vers une organisation déficitaire.

Pour son enseignante, Romain éprouve des difficultés dans sa scolarité en grande partie dues à son manque de coopération, lui-même conséquence d'une fréquentation scolaire peu régulière. Quand l'un des membres de la famille est malade, parent ou enfant, tous partent ensemble vers les consultations et se mettent en congé. Mais sous peine d'être submergé par des éléments massifs, et de perdre le fil, nous passons pour cette observation sur toutes les particularités du fonctionnement familial pour nous recentrer sur le seul Romain. L'enseignante déclare d'emblée que ses difficultés concernent l'attention : « Il a un trouble d'attention cet enfant ! »

Cependant, à entendre le court exposé, il apparaît que le terme de « refus », articulé à l'extrême susceptibilité de l'enfant dans les situations qui lui semblent devoir se jouer défavorablement pour son image, serait plus juste. Il ne travaille qu'assisté de l'enseignante, quand elle peut s'armer de toute sa patience pour lui consacrer une grande part de son temps.

L'examen proposé comprend des épreuves d'efficience intellectuelle, et des épreuves scolaires, afin de fournir des éléments chiffrés sur les écarts éventuels entre les premières et les secondes, d'une part, et les écarts entre ce que réalisent l'enfant et la moyenne des enfants de même

âge. Il a déjà connu beaucoup d'examens d'efficience intellectuelle, qui ont toujours conclu à une efficience globale subnormale.

Tableau 5.3. Synthèse chiffrée des résultats

Nature des examens	Résultats et niveau intellectuel ou QI
Épreuves verbales de la batterie de tests	AM de 9 ans
Orthographe	Inférieur de plus d'un an aux enfants de la même classe
Mathématique : test numération et sens des opérations	À peine le niveau début CE2

Conclusions du psychologue

Je connais Romain depuis des années. Les premiers temps de sa scolarité, la question d'une orientation spécialisée était régulièrement posée. Quand elle avait été écartée, il apparaissait que l'enfant faisait des acquisitions difficiles, mais régulières. Avec la classe de CM, il semble être parvenu au mieux de ce qu'il pouvait faire scolairement. Sa manière de réagir a parfois un retentissement gênant sur le cours des acquisitions, dans la mesure où il se montre volontiers sensible, très sensible à l'échec qui entraînerait volontiers chez lui la mise au rencart de tout ce qui incommode son fragile narcissisme.

Les efficacités de Romain se sont développées de façon franchement dysharmonique, il n'est pas rare que les régressions dans la pensée l'entraînent vers des réponses puériles habituellement refusées par les enfants de son âge. Par ailleurs, il est difficile de fixer exactement le niveau de ses efficacités, par nature hétérogène, d'abord, et ensuite parce que ce que l'on mesure aujourd'hui ne sera pas nécessairement présent demain. Autrement dit, longtemps, les acquisitions sont instables ce qui se dénonce au travers de l'irrégularité de ses résultats.

Les épreuves scolaires font apparaître un retard consistant dans les acquisitions, mais qui n'affecte pas toutes les matières de la même manière. Son orthographe n'est pas si mauvaise, non plus que sa lecture (qu'on peut chiffrer inférieure d'un an à celle des enfants de même classe).

En revanche, en mathématiques, certaines difficultés de la numération décimale sont encore patentées et le sens des opérations lui échappe, à lui qui ne semble pas pouvoir admettre d'autre opération que l'addition.

La conjugaison et la grammaire lui posent de gros problèmes.

Pour conclure, ajoutons, ce qui va avec la fragilité que nous avons évoquée d'entrée de jeu, que cet enfant se montre très sensible à

l'étayage par l'adulte, donc volontiers dépendant, et qu'il conviendra de le « prendre » avec cette caractéristique sans tenter de le forcer dans le sens d'une autonomie trop périlleuse en l'état.

Commentaire : la problématique de l'attention

Comme dans l'observation de Sonia, Romain n'est pas examiné pour une interrogation singulière concernant ses troubles d'attention éventuels. Ils ne sont donc pas mentionnés en tant que tels dans les conclusions du psychologue. Ce dernier a pourtant été averti par l'enseignante de la classe qui résume la qualité de présence de l'enfant en classe en posant le diagnostic : « Il a un trouble d'attention cet enfant ! »

Un diagnostic évité par le psychologue qui veut raisonner sur les grands traits des conduites de l'enfant sur les tests. Son compte rendu porte sur le caractère dysharmonique patent du développement des fonctions psychiques supérieures du garçon. Caractère dysharmonique qui intègre cette autre observation :

- d'une hétérogénéité des acquisitions (elles ne sont pas repérables sur le continuum des difficultés présentées dans les « progressions » des maîtres) ;
- elle-même semble-t-il articulée à une certaine discontinuité dans la fréquentation scolaire réelle (en termes de demi-journées de présence) ;
- redoublant une discontinuité certaine dans la qualité de sa présence, en ce cas plutôt présence-absence aux yeux de l'enseignante ;
- quels que soient par ailleurs les motifs invoqués « aux décrochages » de l'attention de l'enfant.

Ce n'est qu'au décours de ce parcours interprétatif qu'est posé le problème de l'attention en classe.

Mais il s'agit alors bien de la classe, telle que nous pouvons l'appréhender de loin : une présence réelle discontinue — le garçon n'est pas là quand tous les autres y sont — semble disposer l'enfant à rejouer l'absence même quand il est là — il est alors mentalement acteur de sa propre absence (ce qu'il ne veut pas dans la réalité, lui qui boude sa mère chaque fois qu'elle lui fait manquer la classe au motif que l'un ou l'autre est malade).

En résumé, et pour ce seul aspect de la réponse au diagnostic posé par l'enseignante, le psychologue ne mentionne pas l'attention. Il utilise d'autres termes, mais il a sans doute perçu une logique dans le point de vue de l'enseignante — qui n'est pas développé : s'il ne parle pas de trouble d'attention, il appréhende néanmoins cette même réalité par

le biais de ce qui lui est, à lui, observable, et qu'il peut traduire à l'enseignante.

Cependant, cela a été beaucoup écrit, l'enfant inattentif n'est pas particulièrement inattentif dans la relation duelle, bien au contraire, surtout si elle est jugée positivement par l'enfant. Nous savons que le trouble attentionnel est souvent fluctuant, il ne s'exprime donc pas en tant que tel quand l'étayage est efficace.

Dans le cas de Romain, il peut être saisi en interrogeant ce qui a conduit l'enfant à l'échec dans le déroulement de sa scolarité, qui le singularise au point qu'il figure désormais parmi les 5 % d'enfants de sa classe d'âge pour lesquels l'orientation SEGPA est envisagée, alors même que les critères d'orientation permettraient d'en retenir le triple ! Il faut bien qu'il se soit fait remarquer pour se retrouver parmi le petit nombre d'élus. C'est dans le motif à l'examen communiqué par le psychologue par ailleurs, que la réponse apparaît. Romain est tout simplement absent de sa classe, soit réellement (très grand nombre d'absences dans le courant de l'année pour des motifs qui ne sont pas souvent bien valides) soit mentalement : on peut penser que la discontinuité de sa fréquentation scolaire a une incidence sur la qualité de sa présence. En tout état de cause, quand il n'est pas sollicité directement et personnellement en classe, il ne considère pas spontanément, et pratiquement à aucun moment, que les demandes de l'enseignante adressées à tous le concernent.

EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE ZORA : UNE CONTRAINTE À EXAGÉRER L'ACCOMPAGNEMENT ATTENTIF POUR PALLIER L'IMPULSIVITÉ

Présentation de l'enfant

Je connais Zora depuis longtemps. Une manière de dire que j'ai assisté de loin aux changements qui ont affecté sa scolarité, changements de domicile, changements d'école, et changements de cadres familiaux.

Une manière de dire encore qu'au vu de l'inhibition — immédiatement ressentie quand il nous faut travailler avec elle — à dire, à répondre au mieux à plusieurs problèmes et questions que nous lui posons, on peut penser qu'elle n'est pas toujours au mieux de ses possibilités. Particulièrement quand l'examen est pratiqué à l'occasion d'une recherche d'établissement spécialisé « pour son bien », changement qui la séparera

une nouvelle fois des liens qu'elle aura pu se créer dans l'école ou dans l'établissement actuel.

Ce au nom de quoi je récusé le terme de déficience qui n'a pas manqué d'être utilisé à l'occasion au sujet de cette fillette, à l'issue d'examens dont elle se tirait mal.

L'hypothèse d'une autre chose que de la déficience derrière l'inhibition a cependant nécessité que je recoure à une manière d'interrogation singulière, ou à des épreuves qui ne demandent pas d'explication verbale.

J'ai donc rencontré Zora cette année pour actualiser mes informations.

Conclusions du psychologue

J'utilise au premier rang des épreuves, l'épreuve reine de l'évaluation du potentiel d'apprentissage dans toutes les études consacrées à cette question, les Progressives Matrices de Raven (1938).

Le score obtenu sur cette épreuve, de 32, la situe un peu au-dessus du centile 25 des enfants de cet âge — en clair 25 % font moins bien, 75 % font mieux, donc un niveau normal faible. Ce score, plus élevé que celui attendu, peut se comprendre par le temps que nous avons passé à attendre patiemment que l'enfant donne ses réponses dans les premiers items — pour lesquels les réponses à l'emporte-pièce tendaient à l'emporter au début — et par l'accompagnement attentif que nous lui avons apporté ensuite, regardant doucement toutes les propositions de réponse à la présentation de chaque nouvel item. L'accompagnement de ce style, présence sans faille, a été de nature à offrir un réel étayage à la fillette.

Moyennant quoi, elle fait la démonstration de ses possibilités d'apprentissage en cours d'épreuve, quand elle a l'intuition que ses réponses ne sont pas convaincantes et qu'elle peut en conséquence se donner la peine de revenir au problème pour le reprendre différemment. Rien qui témoigne, là, d'une déficience.

Les autres épreuves pratiquées, des épreuves verbales d'une batterie classique de tests, sont moins favorables, dès lors qu'elles instaurent une relation question-réponse dans laquelle son rôle lui apparaît désavantageux au regard du mien.

Les épreuves scolaires pratiquées indiquent que Zora lit les textes simples, sans difficulté notable, mais en introduisant du mot à mot, une lecture ânonnante alors même qu'elle a perçu le sens de la phrase (niveau de lecture début CE2). Les mathématiques lui posent un problème plus important.

Le hiatus entre les possibilités intellectuelles brutes et les réalisations scolaires nous porte à croire que cette fillette tirerait le meilleur profit d'un enseignement adapté.

Commentaire : la problématique de l'attention

Zora nous introduit dans une réflexion nouvelle. Il n'est pas question pour le psychologue de trouble d'attention. Ce n'est pas dit. Il parle en revanche d'inhibition. En réalité il n'est question que d'attention, bien qu'elle apparaisse d'abord être celle du psychologue.

Nous ne savons rien du comportement de l'enfant en classe, mais un désaccord est dit sur ses difficultés intellectuelles. Ceci étant posé, nous pouvons nous recentrer sur la question de l'attention.

Si elle n'est pas abordée directement, en revanche, la manière dont le psychologue procède dans le test est singulière, soit, mais surtout elle indique que c'est bien sur l'attention dans le test qu'il réagit.

Comme nous avons pu le souligner dans les observations précédentes, il lui faut réduire l'impulsivité, ce qui est bien le comble quand on travaille avec une enfant très inhibée. Il remarque que l'impulsivité à donner la première réponse venue, qui court-circuite tout travail de mise en relation des données du matériel ne permettra pas d'indiquer les vraies ressources de l'enfant, dans des conditions de détente et de tranquillité.

Il décide de jouer contre l'impulsivité, en donnant toute son attention à l'enfant. Il regarde le matériel quand elle le regarde, il ne considère pas que la réponse est donnée quand le moindre doute point dans la manière dont l'enfant répond. Il est tendu, et en attente. L'attention c'est cela. Il met en scène son attention, et de ce fait, suscite chez la fillette une attitude symétrique, par laquelle elle signifie que l'important est de bien regarder et de tout regarder.

Dans ces conditions, les résultats chiffrés n'ont qu'une valeur relative, nous devons convenir que les conditions idéales d'examen ne se reproduiraient sans doute pas si simplement face à un autre professionnel, moins impliqué dans les résultats de l'enfant.

Cependant, l'examen répond en fait à une question qui n'était pas posée, mais sa réponse est d'autant plus précieuse : oui, il y a des difficultés d'attention et l'impulsivité est première. Mais aussi : oui, l'impulsivité peut être dépassée sous certaines conditions qui sont celles de la qualité de l'accompagnement. L'attention de l'enfant est mobilisée par la plus grande attention du psychologue, sans esbroufe, qui ne se laisse pas prendre au jeu du plus rapide mais lui montre que c'est plus intéressant, et plus jubilatoire quand on peut s'accorder le temps,

prendre le temps avec soi, de regarder avec cette même attitude de grande attention.

EXAMEN PSYCHOLOGIQUE D'AUORE : ENTRE DES TRAITS DE NIAISERIE ET LA VOLONTÉ DE TOUT MENER TAMBOUR BATTANT, PEU D'ATTENTE ET DE TENSION

Présentation

Aurore fréquente une classe de CM2 dans l'école la plus exigeante du secteur. Les niveaux scolaires y sont en moyenne supérieurs à ceux de toutes les autres écoles. Et Aurore y détonne un peu. Elle est maigre, blanche et sèche et — cela a son importance — peu gracieuse en comparaison des fillettes de sa classe.

Pour son enseignant, elle a toujours connu des difficultés scolaires. Ayant eu de la peine à démarrer en lecture, elle a tôt bénéficié de rendez-vous réguliers avec une orthophoniste. Aurore parle positivement de ces rendez-vous, suivis depuis de nombreuses années moins une interruption de deux ans, à mi-chemin.

J'ai rencontré Aurore à deux reprises pour lui proposer quelques tests. Par la suite, je lui ai proposé de la revoir régulièrement dans un petit groupe, avec deux enfants de même âge, mais ne posant pas les mêmes problèmes à l'enseignant.

Elle m'est apparue un peu « raide » lors de notre première rencontre. L'inhibition était au premier plan, motrice et verbale et j'avais les plus grandes peines à obtenir des réponses complètes dans les tests verbaux : les réponses se réduisaient à quelques mots, qui fusaient de façon très tonique, forte et soudaine. Une manière très étonnante (nous sommes tenté d'écrire « détonante ») d'être là.

Elle a beaucoup changé lors de notre deuxième rencontre. Je ne lui proposais pas les mêmes tests, le PM-38 par son organisation lui convenait bien, et surtout, nous sortions du cadre scolaire au sens le plus strict. Elle s'éveillait et pouvait se permettre de prendre appui sur son interlocuteur pour réfléchir à haute voix aux questions posées. Elle est alors devenue plus envahissante, voire agitée et sans beaucoup de limites.

Tableau 5.4. Synthèse chiffrée des résultats

Nature des examens	Résultats et niveau intellectuel ou QI
Épreuves verbales de la batterie de tests d'efficiency intellectuelle	AM de 8 ans à 10 ans selon l'épreuve
Orthographe	Inférieur de deux ans aux enfants de sa classe d'âge
Mathématique : test numération et sens des opérations	

Conclusions du psychologue

Le décalage est important entre son efficacité dans les épreuves scolaires et d'autres, épreuves d'intelligence moins marquées par le scolaire.

Nous retrouvons cet écart entre les scores obtenus dans deux épreuves de la batterie de tests d'efficacité verbale, Connaissances et Vocabulaire. Ce sont des tests question/réponse qui ne font pas appel aux mêmes exigences catégorielles scolaires. En somme, pour ce que pouvons en voir, Aurore a peu profité de l'école, mais ses capacités à penser sont là.

L'efficacité scolaire est hétérogène.

Ce n'est pas en orthographe qu'elle éprouve le plus de difficulté, le score qu'elle obtient est inférieur d'à peine un an à la moyenne des enfants de même âge sur ce test. L'orthographe d'usage est en cours d'acquisition progressive. En revanche le maniement des nombres lui pose davantage problème. Cependant, j'ai pu vérifier, au cours de nos séances de travail, qu'elle pouvait comprendre, ce qu'apparemment elle n'avait jamais saisi jusqu'à ce jour, dans quelles circonstances l'intuition de « la bonne opération » s'imposait à l'esprit face à un problème d'arithmétique, et ne relevait pas du hasard.

Au total, et si c'est rapporté à la population des enfants de son âge, Aurore a une efficacité faible, c'est incontestable, mais bien supérieure à la « moyenne » des enfants pour lesquels la SEGPA est envisagée. En d'autres termes, elle n'est pas dans les 4 % à 5 % d'enfants les plus en difficulté de sa classe d'âge, loin s'en faut.

Dans le petit groupe, elle nous surprend beaucoup : soucieuse que nous menions à bien l'activité envisagée, volontaire et prenant la responsabilité de mener le jeu, elle donne volontiers les ordres et distribue les rôles, à sa manière à elle assez rugueuse ou, pour mieux le dire, impulsive sinon intempestive. Mais cela marche, elle saisit bien les enjeux entre les participants et montre à l'occasion une certaine finesse dans le placement de l'un ou de l'autre au sein du groupe.

Cependant, les autres sont là, ils existent, mais leur avis ne semble pas avoir de valeur propre à ses yeux. Elle se dispose, au mieux, de manière à saisir ce que je demande, quand elle veut bien l'entendre, et composer avec. Souvent, elle semble tout simplement ne pas entendre. Je dois rappeler pour avoir une réponse, plusieurs fois éventuellement.

Comme je lui demande si elle entend bien, elle paraît très surprise. Elle me dit avoir eu quelques soucis pour entendre, quand elle était petite et souvent malade, mais que maintenant, c'était fini.

Par la suite, j'ai moins besoin d'insister pour savoir que je suis entendu. Mais il n'y a encore que moi qui sois certain de l'être, les autres enfants du groupe comptent peu pour elle, elle les considère à la manière de parasites qui viennent chercher à déranger notre jeu.

Commentaire : la problématique d'attention

L'inattention s'exprime de deux manières différentes dans le compte rendu psychologique.

1. Par l'impulsivité : il ne s'agit pas ici de l'impulsivité au sens restreint et particulier retenu par les critères du DSM-IV-TR. Le terme utilisé à propos des conduites d'Aurore a une autre importance. L'impulsivité se manifeste dans le groupe comme dans la relation duelle. Elle procède du comportement général, c'est-à-dire qu'elle peut se saisir dans toutes les conduites, aussi bien dans les conduites motrices que dans sa présence verbale : elle peut se lever d'un seul coup sans prévenir, bondir plutôt que se lever, de même elle peut parler tout à coup, ou répondre quand on ne l'attend pas ou plus. C'est très tonique, et toujours soudain. On retrouve cette impulsivité dans les réponses données au PM-38, qu'il faut contenir avant de lui recommander une autre lecture de toutes les pièces, une lecture attentive.

Dans ce contexte, « attentive » signifie une lecture méthodique, organisée, commandée par le pas à pas qui seul permet d'analyser, c'est-à-dire de comparer les fragments entre eux pour en extraire des différences significatives. Cette attention-là, initialement, fait défaut. La lecture des planches par Aurore est spontanément superficielle, l'inhibition n'étant pas un moment pour se retrouver, mais plutôt un moment pour prendre de la distance avec la situation et avec le psychologue.

Cette impulsivité peut être réduite, il suffit de montrer à l'enfant que l'on peut autrement être présent au test. Mais pour être réduite, il faut que le psychologue soit là.

2. Par des moments d'absence : par instants, Aurore n'est plus présente. Elle est concentrée sur autre chose, quelque chose qui lui vient à l'esprit

ou quelque chose qu'elle a vu, qui la surprend. Cette inattention à tous les caractères que l'on prête à la « distractibilité » : un bruit inattendu, un événement provoque le décrochage de la situation. Nous pensons alors être en présence du tout petit enfant, dans les stades décrits par Luria, qui n'a pas encore la maîtrise suffisante de l'attention volontaire et consciente. Elle est d'ailleurs reliée, du point de vue de l'immaturité, à cette tendance très nette chez la fillette à parler à haute voix pour elle-même, comme si le langage intérieur n'était pas encore de mise.

L'hypothèse globale de l'organisation mentale pourrait être celle de traits de niaiserie, au sens de l'immaturité de l'oisillon dans son nid. Cette figure des conduites, qui n'est pas rare chez les enfants dits en difficulté dans les apprentissages, est repérée par Lustin (1979) dans les organisations limite, ou organisations dépressives, que d'autres constats pourraient confirmer ou non.

CONCLUSIONS SUR L'ATTENTION ET L'IMPULSIVITÉ

Ces analyses donnent des indications importantes sur la problématique d'attention. Nous les résumons, elles ont été largement développées.

1. La plupart des enfants (tous, dans les cas qui nous ont occupés) qui ont connu une scolarité primaire difficile et pour lesquels les apprentissages ont été et sont encore problématiques sont des enfants inattentifs.
2. Il en est peu parmi lesquels nous repérons quelque chose d'une instabilité psychomotrice. Le seul cas patent d'instabilité dans le petit groupe mais qui était aussi sensible en relation duelle est celui d'Aurore.
3. Le plus souvent, ce qui est au premier plan chez les filles est d'abord l'inhibition motrice. Quand elle cède, nous sommes alors face au vrai visage de l'inattention dans les tests, c'est-à-dire l'impulsivité.

La grande fréquence des observations qui mentionnent l'impulsivité justifie de consacrer à ce concept la place qu'il mérite. Nous l'abordons, comme nous l'avons fait pour l'attention, en passant par la langue commune.

Impulsivité. Le mot « impulsivité » est relativement récent dans notre vocabulaire, il est de 1907, et vient du mot « impulsif », lui-même plus ancien. « Impulsif » pouvait être employé comme adjectif ou comme nom. Comme adjectif, il qualifiait un acte ; comme nom, l'impulsif est tout simplement celui qui a un caractère impulsif.

Il est important de remarquer que le terme qualifie le caractère ou un trait de caractère, c'est-à-dire une disposition personnelle qui échapperait à une délibération de la personne, à sa réflexion.

Le mot « impulsivité » ne se trouve donc pas chez Littré. Il semble que son apparition dans notre vocabulaire soit imputable à l'impulsion (la poussée) de la psychologie : pour *Le Grand Robert de la Langue française* (2001), l'impulsivité est une « disposition à agir par impulsion ». Cette définition est accompagnée d'une longue citation de Le Senne, extraite de son *Traité de caractérologie* (Le Senne, 1945). L'auteur y distingue deux « impulsivités », la première, la plus importante se reconnaît « chez des sujets qui vivent dans le présent » : « L'impulsivité est [...] immédiate, réactive : sous le choc du présent, le sujet réagit sans retard et vivement [...]. »

Bien que le *Traité* de Le Senne soit de « caractérologie », on ne peut qu'être frappé par l'ambition du propos. Le Senne fait en réalité peu de place au caractère dans sa définition. En fin psychologue, il a le souci de donner une signification à l'impulsivité qui relie ce trait remarquable à l'ensemble de l'organisation mentale de la personne. Il livre la première de ses particularités : elle se reconnaît « chez des sujets qui vivent dans le présent ». Ajoutons ce que l'on trouve au fil des divers dictionnaires concernant l'impulsif : c'est celui « qui agit comme sous la poussée d'une force irrésistible, en l'absence de toute volonté réfléchie » ou encore celui « qui agit sous l'impulsion de mouvements spontanés, irréfléchis ou plus forts que sa volonté ».

Ce que nous enseigne donc encore l'histoire du mot, sa récente apparition dans les dictionnaires, c'est que le terme « impulsif » faisait état d'une disposition personnelle chez l'individu ainsi nommé, donc d'un trait irréductible, partie intégrante de sa manière à lui, avant que le terme « impulsivité » ne vienne mettre un peu de distance avec les *a priori*. Ce n'est pas la même chose de parler de la personne, par un jugement en tout ou rien, en disant : « C'est un impulsif ! », que de considérer de l'impulsivité dans ses conduites. En tout état de cause, l'impulsivité peut s'exprimer de bien des manières puisqu'elle peut se retrouver dans toutes les conduites qui se distinguent par leur vivacité et leur immédiateté. On peut être impulsif dans à peu près n'importe quelle situation. Le plus souvent, dans les descriptions anciennes, c'était une expression péjorative, l'impulsif est celui qui cède à ses impulsions sans discernement.

Comme il s'agit d'abord d'ajourner la volonté, la réflexion et le temps qu'ils réclament, l'impulsion à répondre à l'événement qui provoque la conduite impulsive n'est pas nécessairement un engagement verbal, une prise de parole intempestive, une manière d'imposer verbalement sa présence à ceux qui ne la sollicitent pas. Elle n'est pas, par nature, marquée par la recherche, même inconsciente du conflit dans une relation interpersonnelle.

Il découle de cette réflexion sur le sens des mots deux conclusions.

- La première est que l'impulsivité comme action d'annulation du temps apparaît comme l'exact opposé de l'attention. On se souvient que l'attention est d'abord attente, et tension, l'impulsivité est la négation de l'attente et l'annulation de la tension.
- La seconde est que l'impulsivité, au sens commun et psychologique du terme, ne se réduit pas, et se conçoit même mal à l'endroit où ce trait apparaît dans la nomenclature psychiatrique américaine. En d'autres termes, l'impulsivité, en son sens général, entretient un rapport très éloigné avec les traits de l'impulsivité retenus par le DSM-IV-TR.

Le DSM-IV-TR l'identifie par trois critères, très proches l'un de l'autre, qui pourraient se résumer en une tendance à forcer les choses pour s'imposer, ou prendre la place d'autrui, toujours dans une situation sociale : on a là une même tendance à répondre avant la fin de la question, intempestivement, à répondre à une autre place que la sienne, à interrompre ou à faire irruption dans un groupe.

Ces critères concernant les seules relations interpersonnelles apparaissent autant d'occasions de mettre en évidence des comportements perturbateurs pour autrui, conférant à l'impulsivité un caractère antisocial qu'elle n'a pas par définition : nous connaissons un très grand nombre d'enfants qui répondent sans attendre à tous les problèmes posés, qui ne prennent pas le temps d'analyser, qui veulent répondre avant que toute la question n'ait été dite parce qu'ils ont peur d'avoir déjà perdu la moitié de ce qu'ils ont entendu. Le comportement antisocial ou même simplement perturbateur n'est pas le lot commun de ces attitudes.

Que l'impulsivité ait quelque chose à voir avec l'attention, nous l'avons perçu dans le rapport que ces deux traits marquant des conduites nouent avec le temps : ils sont, du point de vue du temps, l'inverse l'un de l'autre. Nous les retrouvons dans la remarque si souvent faite par l'adulte à l'enfant qui se précipite, pour faire, ou pour répondre sans avoir pris le temps de considérer posément tous les termes de la situation problème qui lui est soumise : « Fais donc attention ! » Si l'on continuait la phrase, cela dirait : « Tu n'as pas regardé, tu n'as pas tout regardé. Juste un coup d'œil, et voilà, tu donnes la première réponse venue ! »

Cette inattention-là nous intéresse, parce que c'est sur elle que nous interroge l'enseignant ou le parent. Ici l'inattention, autrement dit, l'impulsivité, joue contre l'analyse : la question est restée au bord de l'esprit de l'enfant, soit par le regard qui glisse à la surface des objets à analyser, soit par l'écoute fautive qui n'a saisi qu'une bribe sans lui donner de sens. Cette impulsivité-là est une expression visible du défaut d'attention du petit écolier.

Chapitre 6

Quand les difficultés d'attention sont un motif à l'examen

INTRODUCTION

Remarque sur le vocabulaire : trouble ou difficulté ?

Pour le nommer ici, nous utilisons le terme de « difficultés d'attention » ou « inattention ». Le mot « trouble » est la certification médicale d'un dérèglement, ce qui est de fait une hypothèse singulière sur l'inattention inutile dans une approche consacrée à la remédiation. Le « trouble de l'attention » d'abord rapproché de l'hyperactivité dans le syndrome TDA/H puis parfois utilisé en complète équivalence avec celui d'hyperactivité dans maints ouvrages perd de sa précision.

Aussi, pour l'aborder avec la volonté d'apporter des réponses aux questions posées par les enseignants, délaisserons-nous avec eux le terme

de « trouble » pour lui préférer celui de « difficultés », moins disputé par les non-enseignants¹.

Quelques chiffres sur le taux d'enfants présentant des difficultés d'attention, dépassant la compétence de réponse ordinaire des enseignants

Les références bibliographiques dans ce domaine manquent à livrer des chiffres fiables sur la prévalence du trouble d'attention. Ce fait tient d'abord à la pluralité des définitions et à la grande diversité des méthodologies utilisées pour identifier les troubles d'attention. Le plus souvent, les pourcentages donnés vont du simple au double, ce qui ne semble pas très sérieux : nous lisons de 1 % à 3 % de la population scolaire chez des auteurs canadiens (C. Montgomery et J. Alem)², ailleurs de 5 % à 6 % pour l'hyperactivité et les troubles oppositionnels pris ensemble³.

Pour rester au plus près de la réalité sur laquelle les enseignants attirent l'attention du psychologue, nous proposons dans ce chapitre d'examiner, en seconde main, méthodiquement, une dizaine d'observations d'enfants aux prises avec des difficultés d'attention.

Les examens sont pratiqués par une psychologue scolaire. Ces enfants ont été l'objet d'un signalement en cours d'année, signalement correspondant de fait à une demande d'aide formulée par l'enseignant à la très petite équipe d'enseignants spécialisés pour l'aide aux enfants en difficulté se retrouvant dans ce secteur.

La zone considérée alors par le RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) comprend deux secteurs de collège, desservant des villes de bord de mer. Ce secteur n'est ni plus difficile ni meilleur qu'un autre, si l'on considère ce que peuvent en dire les évaluations nationales. Ensemble les deux secteurs regroupent deux mille cent quarante-six enfants d'écoles maternelles et primaires.

1. Peut-être parce que « difficultés d'attention » laisse planer un doute sur son origine : est-elle difficulté de l'enfant, ou difficulté de l'enseignant avec l'enfant ? Tandis que le trouble est bien celui de l'enfant, le terme n'implique plus, ou implique moins l'idée que l'inattention est une réponse de l'enfant en relation d'enseignement.

2. http://cnpf.ca/documents/Atelier_11_-_Troubles_TDAH.pdf.

3. Selon une étude de l'INSERM, consacrée à la prévention des troubles mentaux chez l'enfant et l'adolescent la prévalence des troubles mentaux communs est 12,4 % (les deux grands groupes de troubles, émotionnels (troubles anxieux, troubles de l'humeur) et comportementaux (hyperactivité, troubles oppositionnels), ont une fréquence voisine de 5 % à 6 %).

Pour l'année récente, 2012-2013, il y a eu cent dix-sept demandes d'enseignants sollicitant une aide. Les demandes sont écrites, elles offrent un espace dans lequel les maîtres s'expriment en quelques lignes sur les difficultés rencontrées. Tous les enseignants n'écrivent pas, seules ont donc été retenues pour notre constat les demandes écrites pour lesquelles les souvenirs de la psychologue ne se substituent pas à la réalité.

Cent dix-sept demandes pour deux mille cent quarante-six élèves, cela fait un peu plus de 5 % de la population scolarisée. Un chiffre à prendre avec prudence, ce n'est pas une source fiable pour identifier la prévalence des difficultés scolaires, compte tenu du fait que les enseignants connaissent les ressources du RASED et pondèrent vraisemblablement leur demande en fonction de celles-ci.

Plus intéressant, sur les cent dix-sept demandes, soixante-dix-neuf concernent peu ou prou ce que les enseignants rangent dans la catégorie des difficultés d'attention. Soit deux tiers des cas, deux enfants sur trois.

À l'examen, ce que les enseignants classent dans les difficultés d'attention, et les enseignants spécialisés avec eux, sont :

- les tendances fortes à la distraction alors même que l'enfant est sollicité avec les autres : il se comporte face aux adresses collectives du maître à l'ensemble de la classe comme si ce discours ne le concernait pas, ne lui était pas adressé. On comprend que le manque d'attention dans ce cas (deux tiers de 5 %, à presque deux écarts-types de la moyenne) n'est pas « une fois de temps en temps » mais s'applique à un comportement récurrent et à une inattention qui résiste au simple rappel ;
- la tendance forte à ne pas mettre en acte ce qui vient d'être dit, parce que cela n'a pas été entendu, que l'enfant refuse, ou le plus souvent, parce qu'il ne prend pas en considération la demande d'exécution d'un travail, jusqu'à ce que le maître s'en approche et lui tienne la main fermement (c'est une image) pour enclencher le processus — qui s'arrêtera dès que la distance aura été reprise par le maître ;
- une quasi-impossibilité à mener le travail personnel, écrit, jusqu'à son terme, faute d'une présence adulte contiguë ;
- une remarquable impossibilité à se mettre au travail, parce qu'il ne trouve pas son stylo, son papier, son cahier, sa règle, que tout est perdu comme il tend lui-même à l'être, ou parce qu'il a encore ici ou là un conflit à régler ailleurs qui lui a d'ailleurs fait perdre le fil, ou parce que ce qui s'appelle travail personnel ne le concerne tout simplement pas. Il ne peut pas écrire, il écrit trop mal, ou il souffre trop en écrivant.

Mais, avant tous ces constats qui concernent ces moments où l'enfant est plus ou moins seul face à la tâche, la difficulté d'attention concerne l'enfant que l'on ne parvient pas à capter, qui est ailleurs, par le regard d'abord, et par l'esprit ensuite. Il ne regarde pas ce qu'on lui indique, il n'entend pas le discours qui l'accompagne, l'un ou l'autre ou les deux à la fois. Ou encore l'attention un instant captée fuit, s'échappe pour se précipiter sur le premier objet venu. Nous sommes alors dans la difficulté d'attention proprement dite, et moins dans la distractibilité, parce que la conscience de l'enseignant s'étend à cette clarté de jugement selon laquelle c'est bien l'attention à ce qu'il dit et montre, lui l'enseignant, qui est évitée par l'enfant *activement* — souligner ce mot.

Toutes les observations mentionnant les difficultés d'attention peuvent contenir d'autres commentaires concernant l'attitude, les conduites avec les autres, le niveau de conflictualisation habituel des relations avec les camarades et avec les maîtres, éventuellement ce que les maîtres savent des conditions de vie actuelles qui serait de nature à gêner la scolarité.

De même, ces signes d'alerte peuvent être ou non accompagnés d'autres éléments remarquables des conduites habituellement rangés parmi les signes de l'hyperkinésie, de l'hyperactivité ou de l'impulsivité.

Remarque sur la manière d'en parler Nous constatons que le problème d'attention étant facteur d'échec dans la communication — mais est-ce la seule raison ? — il en est toujours question comme du lieu d'un « en moins ». Il y a « un manque » d'attention, c'est presque déjà du déficit. Et l'on se dit que le dialogue est parfois difficile entre pédagogues et psychologues : comment amener le pédagogue à considérer que la non-attention, la non-concentration puissent provenir non pas d'un « défaut » dans le stock d'attention, mais d'une conduite active d'évitement ? La « fuite du regard » est pourtant quelque chose qui se vit au quotidien dans la relation enfant-enseignant, mais tout se passe dans la langue commune comme si elle était impossible à penser : pourquoi le regard fuirait-il ?

Au-delà, ce sont vraiment les mots pour le dire qui font défaut, ou qui se révèlent un peu justes aux entournures. On cultive peut-être sur ce sujet quelque chose de la pathologie des enfants qui souffrent de difficultés d'attention, à savoir une tendance fâcheuse à prendre pour interchangeables des termes proches, par le sens ou par l'écriture, ou à se contenter d'un terme pour désigner bien des conduites différentes.

Observation par l'examen psychologique d'enfants présentant des difficultés d'attention

Pour approcher l'enfant qui connaît des difficultés d'attention, telles que perçues par les maîtres, nous retenons un échantillon restreint d'observations à partir des demandes d'aides formulées par les enseignants.

Partir des demandes d'aide formulées à l'école présente plusieurs avantages :

- ce sont des demandes explicites ;
- elles utilisent un vocabulaire qui vaut d'être apprécié et analysé en tant que tel ;
- elles partent de ce que les enseignants désignent comme l'obstacle rencontré dans la relation d'enseignement du fait des difficultés d'attention, ce qui est la manière la plus claire de dire ce qu'est la difficulté d'attention.

Les observations que nous présentons s'appuient sur l'examen psychologique. Pour quelques références bibliographiques majeures dans notre champ d'étude, cet apport est discuté et souvent refusé. Cette position a fait l'objet de sérieux rappels dans les chapitres qui précèdent (voir chap. 2). Le refus d'utiliser l'examen psychologique peut même s'argumenter du fait que l'enfant hyperactif peut voir bon nombre de ses symptômes s'effacer dans la relation duelle, faisant apparaître un autre enfant, une autre réalité que celle qui est vécue en classe.

C'est vrai, la réalité en relation duelle est différente, mais ça l'est surtout dans les cas d'hyperkinésie, et beaucoup moins dans les cas de difficulté d'attention que nous considérons pour elles-mêmes.

Enfin, que la réalité soit différente en grand groupe et en relation duelle est une donnée en soi, qui doit susciter la curiosité, des hypothèses singulières, et non conduire le psychologue à détourner le regard... Par exemple l'hypothèse d'un étayage sur la proximité de l'adulte est une hypothèse que refusera de considérer celui qui ne veut rien savoir de l'organisation mentale du jeune enfant, mais que nous ne voulons pas esquiver.

L'analyse des premières observations, choisies pour leur exemplarité, doit permettre de poser quelques principes.

1. Les difficultés d'attention s'expriment et s'apprécient dans l'examen psychologique basique des efficiences intellectuelles.
2. Elles s'expriment de diverses manières d'un enfant à l'autre, confirmant chaque fois l'hypothèse clinique fondamentale d'une cohérence des conduites de chacun, un principe qui fonde le développement d'hypothèses sur l'organisation mentale de l'enfant.
3. En d'autres termes, les difficultés d'attention peuvent selon le cas être bien différentes, et ces différences sont des éléments qui rendent compte des différences dans l'organisation mentale des sujets qui ont des « difficultés d'attention ».

4. L'identification des difficultés gagne à être menée par le psychologue jusqu'au point où il lui sera possible de faire apparaître les conditions de leur dépassement.

C'est un projet plus ambitieux qu'un constat de difficulté.

Sur le dernier point, nous précisons : circonscrire les difficultés, pratiquement, c'est avoir déterminé les conditions dans lesquelles elles apparaissent. Rien n'interdit, tout commande au contraire, de poursuivre l'examen et de faire varier les conditions de l'évaluation jusqu'au moment où nous serons en mesure de dire, de raconter, comment il a fallu s'y prendre avec tel enfant pour que les obstacles au travail d'attention soient — un temps — mis de côté. Il s'agit alors véritablement pour le psychologue de poser les principes d'un premier acte au travail de remédiation à venir.

Il s'agit de prendre la mesure d'une réalité profondément humaine concernant l'attention : l'attention est d'abord chez l'enfant, fondamentalement, réponse à une sollicitation d'attention. Elle ne joue pas dans le vide. Nous ne parlons pas de l'attention face à un clavier d'ordinateur, ce n'est pas là-dessus que nous sollicitent les enseignants. Nous parlons de l'attention dans la relation avec un adulte, supposant que celui-ci soit impliqué dans la relation avec l'enfant. Dans ces conditions, clore son examen des efficacies d'un enfant par des listes de + et de -, par exemple, se justifie si ces listes permettent de dire ce que peut être l'aide au développement de l'attention chez cet enfant. Faute de quoi, il manquera toujours quelque chose à l'examen, mais le manque, le déficit, ne sera pas du côté de l'enfant.

Pour appréhender cette tâche, nous retenons les examens qui constituent une palette assez large d'observations, en précisant qu'elles ne sont pas TOUTES les observations. Parmi ces examens, nous faisons une place particulière à ceux pour lesquels il a fallu repenser le cadre habituel de l'examen des efficacies pour l'adapter à ce qui était à ce moment-là nécessaire à l'enfant.

Partir du recensement commun des demandes d'aides présente l'avantage de nous mettre à l'abri d'une soumission à des termes ou à des propositions fixés *a priori* par des « experts » extérieurs à la relation d'enseignement/apprentissage, mais, en engageant cette démarche, nous ignorons (ou nous faisons comme si nous ignorions) au départ si la concordance est absolue entre ce qui fait sens pour l'enseignant et ce qui est essentiel à l'établissement du diagnostic du praticien de la santé.

Ce qui entraîne des inconvénients que nous ne pouvons ignorer : les « signalements » des maîtres ignorant la psychopathologie peuvent aussi

bien glisser sur d'autres réalités qui ne leur posent pas nécessairement problème dans le cadre de leur action.

En tout état de cause, le groupe des enfants signalés pour « difficultés d'attention » a toutes les chances de réunir une population composite d'enfants présentant ou non des comportements d'opposition, des troubles des conduites, des troubles d'apprentissage, ou même une efficacité intellectuelle limite, qui reposent encore et toujours la question d'une comorbidité des troubles ou la question d'une relation de causalité avec les troubles attentionnels.

Nous écartons cependant les cas pour lesquels la pathologie mentale a déjà fait l'objet de diagnostics et de soins, et qu'elle est par elle-même de nature à expliquer le trouble d'attention. Nous conservons ceux pour lesquels une organisation mentale porteuse de difficultés latentes peut être inférée, au moins comme hypothèse, à nos investigations quand elle n'a pas encore été identifiée : nous les conservons parce qu'ils sont propices à une interrogation approfondie sur ce qu'est la difficulté d'attention dans des cas différents.

Rappelons ici que l'examen des efficacités, qui est une partie de l'examen psychologique, prend sens s'il s'attache à considérer que les conduites de l'enfant procèdent d'une unité. Les tests sont divers, mais les réponses doivent être prises ensemble, organisées pour rendre compte de l'unité de la personne. Autrement dit, les tests sont divers, mais cela ne justifie pas une énumération des résultats par aptitudes prises séparément. Et pour le dire brièvement, nous posons dans la démarche que le trouble ne résume pas l'organisation mentale du jeune sujet. Bien au contraire, il n'a de sens que par elle. Ce positionnement clinique, qui est fréquemment rappelé dans la littérature psychologique, est indispensable, tout simplement parce que cet enfant que nous examinons est la personne avec laquelle nous serons en relation pour aborder un travail dans lequel nous serons impliqués ensemble. Sur cette question, nous renvoyons à un article dont le titre est clair de Chagnon (2006) : *Plaidoyer pour un abord psychopathologique des TDA/H*, et plus récemment, un ouvrage, Chagnon et Cohen de Lara (2012), *Les pathologies de l'agir chez l'enfant, Approche clinique et projective*.

Les tests utilisés

Dans la pratique, les tests utilisés sont d'abord les batteries classiques. Dans ces batteries, les tests retenus préférentiellement comprennent d'abord ceux qui sont susceptibles de faire varier les conditions de travail et les conditions d'attention de l'enfant et du psychologue.

Parmi les batteries de tests classiques, nous utilisons le WISC-IV, la NEMI-2 et parfois même la NEMI-1966, le K-ABC-II, les EDEI et le PM-38 principalement.

Pour les épreuves les plus importantes à nos yeux de ces batteries dans l'abord des difficultés attentionnelles, en voici le détail et les attendus.

*Les échelles différentielles d'efficiences intellectuelles
de Perron-Borelli (EDEI-R-2000, 1992)*

Les EDEI proposent sept échelles, quatre sont verbales, trois sont non verbales.

Les quatre échelles verbales sont proches dans leur conception des épreuves similaires du WISC-IV. Elles permettent, d'apprécier, en sus des connaissances, du lexique, de la compréhension sociale, la facilité ou la difficulté avec laquelle l'enfant recourt aux abstractions catégorielles, et sa plus ou moins grande aisance à prendre des distances avec le figuratif.

Les échelles non verbales, Classifications, Analyse catégorielle, Adaptation pratique, sont de magnifiques tests pour observer et accompagner l'enfant. L'attention y est très sollicitée, directement ou indirectement, sans prendre appui sur le langage. Parmi elles, l'épreuve d'analyse catégorielle a été utilisée dans nos observations. Celle-ci propose un matériel composé de « blocs logiques », vingt-sept pièces de trois formes, trois couleurs, trois tailles différentes. Toutes les pièces sont étalées devant l'enfant.

Sous le regard de l'enfant, le psychologue place lentement deux pièces inductrices, en cherchant à capter et maintenir le regard de l'enfant. Il lui demande de trouver la troisième pièce qui devrait aller avec les autres.

Quatre séries de difficulté progressive de six items sont successivement proposées, chaque échec étant tout de suite corrigé devant l'enfant en parlant peu. Il s'agit là encore de capter le regard de l'enfant et de le garder pour susciter éventuellement l'approbation.

L'épreuve terminale reprend les quatre principes de classement, avec deux nouveaux essais pour chacun, L'ordre de présentation varie les principes.

L'un des intérêts majeurs de cette épreuve est sa sensibilité à l'apprentissage en cours de test : le nombre d'items qui le composent nourrit le processus, mais aussi la correction immédiate des erreurs qui requiert du psychologue qu'il mobilise l'attention de l'enfant au moment où il saisit et place la bonne pièce.

La Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence 2 (NEMI-2, Cognet)

La NEMI-2 est une batterie de tests pratique d'utilisation. Les échelles verbales sont du même esprit que les échelles verbales du WISC-IV. Il y a cependant un changement intéressant de l'une à l'autre : dans l'ordre de passation des épreuves, la grande question paraît être l'activité catégorielle. La batterie est intéressante à utiliser en ce sens parce qu'il apparaît que cet ordre de difficulté se précise pour l'enfant de test en test, comme s'il apprenait en cours d'épreuve à identifier ce que demande vraiment l'adulte qui l'interroge avec ses questions.

Elle comprend notamment une épreuve de dénombrement de cubes, qui est un moment important dans la manière de gérer l'impulsivité d'une réponse donnée au psychologue.

Elle comprend également une épreuve de mémoire des chiffres, dans l'ordre initial puis à rebours, qui présente le même intérêt que nous lui connaissons dans la première échelle de Binet (qui intègre la première partie de l'épreuve).

Les Progressives Matrices (PM-38 de Raven)

Le PM-38 est une épreuve d'induction-déduction.

Des figures abstraites, géométriques, sont présentées dans un rectangle, trois aux trois premiers coins d'un rectangle intérieur. Pour compléter le quatrième coin, l'enfant doit déduire l'élément manquant parmi huit présentés au-dessous. Il est incité à utiliser une lecture horizontale puis verticale — donc le sens de la lecture — pour trouver le quatrième élément manquant (en bas, à droite), d'abord complément d'une figure totale en quatre morceaux, puis produit de l'intersection des classes organisées selon les lignes horizontales et verticales.

Notons qu'un saut qualitatif dans la difficulté de l'épreuve est précisément représenté par le passage d'une recherche de complément à la recherche du produit de l'intersection des lignes. Le saut dans la difficulté n'est pas accessible avant l'âge de 7-8 ans.

Le PM-38 est utilisé pour interroger à la fois l'aptitude à catégoriser (par intersection de classes) et l'aptitude à utiliser les axes vertical et horizontal, projections spatiales des coordonnées du corps propre debout dans l'espace. C'est une épreuve très utilisée pour apprécier l'efficacité intellectuelle sur des éléments abstraits.

Par ailleurs, le PM-38 passe pour être l'épreuve reine pour mettre en évidence le potentiel d'apprentissage (parce qu'elle est très bien étagée,

au long de ses soixante items, et sollicite du début à la fin la réflexion de l'enfant sur des problèmes contigus.)

Enfin, c'est une épreuve dans laquelle l'accompagnement est muet. En passation individuelle, nous incitons aisément l'enfant à imiter nos attitudes face à la tâche : nous la regardons, en même temps que lui, lentement, et faisons en sorte d'attester à tout moment de notre attention à ses réponses mais aussi à la manière dont il l'élabore, ou non. C'est là un des éléments essentiels à l'observation attentive, la qualité d'un accompagnement qui la permette et la suscite même. Il ne manquera pas une occasion si nous pratiquons les soixante items pour que nous décrochions nous-mêmes un peu à l'occasion, sans en abuser, pour noter la capacité de l'enfant de faire momentanément sans nous — c'est-à-dire sans notre accompagnement mental — ou pas.

The Wechsler Intelligence Scale for Children version IV (WISC-IV)

Le WISC-IV est la batterie de tests pour enfants la plus utilisée au monde.

Nous avons dit ailleurs l'aide qu'il apporte à l'examen de l'enfant présentant des difficultés d'attention (Jumel et Savournin, 2013).

Dans le cas présent, nous avons notamment centré nos analyses sur le facteur « Mémoire de travail », qui est déterminé dans la batterie par deux épreuves, « Mémoire des chiffres », et « Séquence Lettres-Chiffres ».

Dans l'épreuve de « Mémoire des chiffres », deux parties sont à distinguer.

- Pour la première, le psychologue dit une série de chiffres dans un ordre singulier. Il demande à l'enfant de répéter la séquence, sans changement. La mobilisation de l'attention de l'enfant est fortement impliquée dans le résultat.
- Pour la seconde, la présentation est la même, mais on demande à l'enfant de répéter à rebours, en commençant pas le dernier chiffre entendu.

La mobilisation de l'attention de l'enfant est impérative, elle dépend du « doigté » du psychologue, dans tous les détails, tant pour la tonalité de sa parole que pour la distance qu'il choisit dans sa manière d'accompagner.

Nous reconnaissons avec les théoriciens de la Mémoire de Travail que le résultat dans cette épreuve dépend de l'activité mentale particulière de l'enfant. Tantôt la « boucle phonologique » (répétition immédiate d'une

« musique des mots ») est seule impliquée — dans notre expérience cela ne vaut que pour les premières séries de chiffres à l'endroit, mais avec leur allongement devient vite insuffisant — tantôt pour les aspects plus complexes (plus de chiffres, et surtout répétition à rebours) le traitement mental des énoncés s'appuiera sur des représentations étendues dont l'image des chiffres et leur classement. C'est dire que l'attention et la concentration traversent toute l'épreuve, des deux côtés de la feuille de réponse.

The Kaufman Assessment Battery for Children *version II* (KABC-II)

Le KABC-II, comme la version précédente du KABC, est une batterie composite, proposant une grande quantité d'outils pour l'évaluation des aptitudes de l'enfant dans des domaines divers. Elle est composée de cinq échelles, concourant au calcul d'indices chiffrés, censés rendre compte des efficiences de l'enfant dans des domaines les plus sollicités par l'école : mémoire à court terme, mémoire à long terme/apprentissage, connaissances et intelligence fluide (c'est-à-dire aptitude à mettre en œuvre des procédés neufs de résolution de problèmes nouveaux, pour lesquels aucun schéma préétabli ne serait d'emblée disponible).

Dans l'observation présentée ici, nous concentrons notre analyse sur les comparaisons possibles entre les résultats obtenus dans deux tests bien différents, mais tous deux épreuves de mémoire, Mémoire des chiffres, et Mémoire associative.

- Dans l'épreuve de mémoire immédiate des chiffres, il n'y a pas d'intermédiaire entre l'enfant et le psychologue, aucun objet que le cahier sur lequel écrit le psychologue mais qui n'est pas « à voir » pour l'enfant, surtout pas puisque les résultats s'y trouvent que l'on doit garder cachés.
- Dans l'épreuve de mémoire associative, l'intermédiaire, ce qui peut être vu ensemble par l'enfant et le psychologue existe bien. Le cahier de présentation des objets est présent, les dessins sont attractifs et empruntés à un bestiaire imaginaire de personnages de dessins animés, et il s'agira de retrouver celui qui est nommé ensuite sur une planche présentant plusieurs dessins.

OBSERVATION N° 1 : PEDRO, UN REGARD QUI RESTE À LA SURFACE DES CHOSES, UN ÂGE INCERTAIN

Présentation

Pedro (9 ans 6 mois) est rencontré à la demande de son enseignant. Il fréquente depuis la rentrée scolaire une classe de CM1. Il est nouvellement inscrit dans l'école. Il est d'âge normal pour cette classe et n'a jamais doublé.

Néanmoins, des difficultés sont rapportées dans le dossier scolaire de l'enfant, qui font état d'un trouble d'attention et de concentration important. Il n'est pas mentionné d'agitation ou d'instabilité.

Les observations des enseignants convergent par ailleurs pour souligner que l'efficacité en lecture et en orthographe est bonne, mais qu'elle ne s'accompagne pas d'un niveau équivalent en compréhension, le mécanisme de la lecture semblant ainsi fonctionner pour lui-même : fait-il attention à ce qu'il lit ?

Présent en classe, il semble rarement concerné par ce qui est dit, si l'on en juge par la qualité des travaux scolaires résumant les leçons du jour. La production de l'enfant est inférieure à ce qui est attendu, elle est comparable à celle d'un enfant plus petit, plus jeune que lui.

Plusieurs questions sont posées à l'examen :

- évaluer son efficacité scolaire en relation avec ;
- apprécier le profit réel que l'enfant tire de sa scolarité, au-delà de l'acquisition de la lecture — en évaluant ce qu'il utilise déjà, ce qu'il a déjà saisi du jeu scolaire (c'est-à-dire de ce qui est valorisé par l'école dans ses attitudes et ses raisonnements) ;
- évaluer le trouble éventuel d'attention et les conditions à sa mobilisation.

Nous nous proposons donc de pratiquer quelques épreuves donnant un résultat chiffré sur les niveaux de lecture et d'orthographe de l'enfant, comparés aux réalisations d'enfants de même classe, et une évaluation de ses efficacités intellectuelles sur des tâches appartenant au champ d'évaluation habituelle des tests verbaux.

Par la suite, l'épreuve de vocabulaire ayant indiqué chez l'enfant des difficultés à catégoriser verbalement, nous utilisons l'épreuve du PM-38.

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Les épreuves scolaires

L'épreuve de lecture consiste pour sa première partie à lire deux tableaux de lecture, de difficulté progressive : on passe ainsi de la lecture de lettres isolées à des syllabes, puis à des phrases à travers la lecture d'un court texte. Dans sa seconde partie, le texte précédent est relu, puis un autre plus difficile. Le temps mis est enregistré et les erreurs sont comptées. Les notes brutes obtenues sont référées à un tableau des performances usuelles selon les niveaux scolaires.

Les deux notes attribuées à Pedro dans cet exercice disent la même chose : la lecture et l'orthographe sont bien celles d'un enfant de sa classe. Cela pour le résultat brut. Pedro veut montrer qu'il sait, il sait et le fait plutôt bien. Il n'y prend pas plus de plaisir pour autant et ne se départit pas d'une attitude reflétant un certain malaise. Au cours de la lecture, pas d'émotion manifeste, on demande à l'enfant de lire, il lit. On a dû lui enseigner à mettre le ton, il met le ton en rapport avec les mots qu'il lit, mais sans rapport avec le sens du texte, un peu comme si le « ton » de la lecture était un peu déconnecté de la réalité à saisir dans ce récit. Autrement dit, pour résumer, le déchiffrement y est, la compréhension non mais c'est « comme si » elle y était.

L'orthographe d'usage est bonne, au niveau où nous sollicitons l'enfant.

Les tests verbaux d'efficiences intellectuelle

Les épreuves verbales donnent des résultats contradictoires. Le score en vocabulaire est moyen inférieur. Si on le rapporte aux enfants de même âge que lui, 63 % font mieux.

L'étendue du lexique attribuée par l'épreuve est bonne cependant. La contradiction entre ces constats tient au fait que les réponses de l'enfant ne sont pas du niveau attendu à son âge : l'épreuve en effet attribue deux points au score si la réponse est catégorielle, un seul point si elle est descriptive. Or Pedro ne donne pas une seule réponse catégorielle pour toute l'épreuve, ce qui est remarquable à son âge, malgré nos essais de mobiliser cette activité préférentiellement.

Les objets sont décrits, figurés, ou bien ils sont définis par leur utilité. Le refus de catégoriser est remarquable à l'occasion, par exemple quand

on lui demande ce qu'est un âne⁴ et qu'il le définit, non comme animal, mais par « c'est pour s'asseoir ». De cette manière, l'abstraction est évitée, et l'on se retrouve le plus souvent dans une définition par l'exemple donnant libre cours à « ce qu'on fait avec », dans un rapport purement utilitaire. C'est là une manière de définition exclusive inattendue à l'âge de Pedro, peu représentative d'un enfant qui va avoir dix ans et qui, habituellement à cet âge, ne fait pas peu de cas de ses récentes capacités à catégoriser.

Dans le test de connaissances, le niveau attribué est le même qu'en vocabulaire, et le test le classe « moyen faible ». Ce score décevant s'explique en partie par ses incertitudes dès qu'il lui faut réfléchir sur des unités de temps : les jours de la semaine sont connus, mais il est hésitant sur la catégorie, jour ou mois.

Le test des Progressives Matrices

Le score est mauvais et classe l'enfant dans les 5 % qui réussissent le moins bien l'épreuve.

Les Matrices s'avèrent d'emblée difficiles à aborder. Dès la première série, l'enfant conteste le sens dans lequel la figure a été mise — une remarque de ce niveau, contestant le matériel, est rare sur les Progressives Matrices ! Elle témoigne *a minima* d'un vécu persécutif ou, à tout le moins, du peu de confiance acquise envers l'adulte qu'il rencontre ici ou de sa désorientation actuelle.

Les ensembles ne sont pas analysés méthodiquement, le regard passe très vite d'un élément à l'autre sans que je puisse repérer si l'ordre dans le déplacement du regard se fait selon le sens de la lecture. Tout se passe comme si pour trouver l'élément de droite manquant, l'axe vertical médian jouait le rôle d'axe de symétrie : la pièce choisie, quand il se trompe, est copie conforme de celle de gauche.

Quand il devient évident que nous nous dirigeons vers un score misérable, j'interviens *a minima* dans l'épreuve, à deux reprises après plusieurs erreurs, en l'appelant à regarder tout. Il tient compte de la suggestion, et cela tient pour l'item suivant, mais pas davantage. La tendance impulsive à choisir le symétrique revient.

À l'origine des difficultés dans cette épreuve, nous retenons d'abord la structure du test, sa géométrie : l'axe médian oppose deux objets

4. Ce n'est pas un item du test. Nous avons préservé à chaque présentation le « copy-right » des tests.

identiques symétriquement, ils ne sont pas le support d'une différenciation, parce qu'ils ne peuvent être conçus autrement que comme axes séparateurs. De ce point de vue, nous l'avons noté, le sens de la lecture le plus souvent utilisé dans ce test — sans le savoir — comme support à une méthode d'analyse pas à pas, est ignoré ici.

En somme, on a ainsi l'expérience sur certains tests d'une forme de régression de la pensée de cet enfant vers un âge plus précoce, tandis que sa présence en classe est maintenue par des acquisitions qui restent au niveau normal.

À ce stade, l'aide que ma présence devrait permettre ne joue pas suffisamment. Les propositions de reprise ne sont pas longtemps suivies d'effet.

L'étayage manque à être utilisé, mais c'est un constat qu'il faut donner avec prudence : l'enfant est nouveau dans l'école, et dans la classe, il peut être désorienté pendant quelque temps par la désorganisation dans sa vie, scolaire et familiale. D'autre part il connaît les enjeux de ma présence sur la poursuite de sa scolarité, ce n'est pas pour faciliter le travail mental consistant à poser des liens entre les choses à penser.

La problématique d'attention⁵

Les difficultés d'attention, mentionnées dans le dossier scolaire de l'enfant, n'apparaissent pas en tant que telles dans l'examen. Il n'y a pas eu besoin de rappeler Pedro pour lui indiquer de regarder ce qui était pointé, de lui répéter les consignes, de canaliser son activité. Pour toute la première partie de l'examen, au travers des épreuves scolaires puis intellectuelles verbales, rien n'évoque *directement* les difficultés d'attention.

En revanche, ce qui apparaît d'un mode de réponse plus personnel dans les épreuves verbales (et nous permet de rendre compte après coup des particularités de la lecture) se manifeste d'abord comme un mode de raisonnement puéril dans le domaine de la catégorisation verbale. La catégorisation, plus ou moins directement sollicitée, est refusée. Or Pedro a 9 ans.

Et ce qui apparaît dans l'épreuve de logique abstraite non verbale que sont les PM-38, c'est une lecture superficielle des planches, le

5. La conclusion qui suit n'est pas celle qui a été rédigée par le psychologue à la demande de l'équipe pédagogique. Elle se rapporte plus directement à notre sujet, qui est de ressaisir la question de l'attention, telle que cette observation a pu la mettre en évidence.

regard passe d'un élément à l'autre sans s'y arrêter, et donc sans analyser : le rapport d'examen insiste sur l'organisation dans l'espace de représentation graphique qui prévaut pour cet enfant, par laquelle la gauche et la droite seraient en stricte symétrie. C'est une manière de dire que la méthode de l'enfant n'utilise pas le sens de la lecture, qui est lui, porteur d'une différenciation de la gauche et de la droite de l'espace de représentation. L'enfant appréhende le test comme le ferait un non-lecteur. Une place plus claire est faite à la problématique d'attention, quand le psychologue insiste et témoigne de sa présence attentive. Il y a alors une possibilité de courte durée pour l'enfant d'utiliser cette présence attentive et d'y répondre, bien qu'elle ne tienne pas dans le temps.

Origine des failles dans le travail de catégorisation

Comment la présence accrue, l'attention et la concentration sont-elles possibles quand le refus est sous-jacent à la rencontre entre l'enfant et le psychologue, particulièrement sur des matériels qui évoquent largement les demandes de l'école ?

Les épreuves de catégorisation verbales sont très représentatives des demandes scolaires. Ce n'est pas explicite, mais intuitivement les enfants comme les adultes savent que catégoriser un objet en le plaçant hors contexte et hors image est un niveau d'abstraction vers lequel tend toute la culture scolaire.

Cette abstraction est d'abord abstraction des images particulières, donc détachement perceptif au profit d'une nouvelle organisation des objets entre eux. Une telle organisation est le produit de notre culture, dont participe la culture scolaire. Elle n'est pas partagée sur ce point avec Pedro.

Le refus de répondre au niveau catégoriel n'est pas l'opposition. Rien n'est manifeste chez l'enfant à ce moment, rien dans l'attitude ne traduit cette forme de refus. Le refus est plutôt dans le fait d'un « raté » du développement : l'espace singulier de la culture scolaire n'est pas organisateur de la manière de penser les problèmes à laquelle recourt cet enfant. Il se tient sur des stades antérieurs de développement des aptitudes requises, et entretient par là un décalage certain entre les réactions de son groupe et les siennes. Il est donc isolé du groupe sur ce plan, alors même que cette manière de rester petit devrait engager plus de sollicitude à son endroit...

À cet égard, il n'est pas indifférent que cette manière de rester petit se trahisse par la dépendance à la concrétude des objets, à leur image. La dépendance aux images peut être conçue comme une réponse aux

angoisses singulières du petit, quand perdre l'objet de vue équivaldrait encore pour lui au risque de le perdre définitivement, autrement dit quand la séparation équivaut à l'abandon.

L'attention de l'enfant dans ces conditions peut être visée par l'enseignant, mais il la vise avec ses mots, avec ses attitudes qui concernent le collectif, pas l'individu Pedro qui reste à la périphérie du groupe, comme absent.

Sur le plan de l'organisation mentale de Pedro, l'insistance que l'on relève chez tout enfant à connaître et à répondre de son âge n'est pas présente. Il ne valorise pas le détail qui va lui permettre d'affirmer la différence avec le plus jeune, pas plus dans le recours aux abstractions que permet la pensée catégorielle que dans une claire connaissance et un clair repérage des unités de temps qui feraient, à dix ans, toute la différence.

La petite différence que représente « une année de plus » ne fait pas pour Pedro « toute la différence ». Un constat qui laisse à penser aux ratés de l'organisation mentale propre à la période de latence, passés huit ans. De ce point de vue, l'indétermination des âges auxquels réfèrent ses manières de penser et de répondre, va dans le sens d'une confirmation d'un jeu sur la négation des différences — des petites différences auxquelles sont sensibles les petits névrosés qui connaissent, eux, un développement plus ordinaire.

Les ratés de l'organisation propre à la période de latence, articulés aux mécanismes de défense contre l'angoisse de perte peuvent étayer l'hypothèse d'une pathologie limite selon Misès (1991).

Car en l'état, ce que l'observation met en évidence, ne concerne pas strictement le trouble d'attention, mais l'organisation dans laquelle il prend place, au service des angoisses et de la lutte contre les angoisses typiques des pathologies limites.

La problématique d'attention

Ce faisant, tendre à ressaisir l'unité d'une organisation, lui donner un nom ne nous fait pas oublier la problématique d'attention. Bien au contraire, celle-ci est au centre de notre approche : si l'on comprend que la difficulté rencontrée par cet enfant a quelque chose à voir avec l'angoisse de perte de vue assimilée à perdre l'objet, on comprend également que tout ce qui fait le fond de la pratique scolaire à l'approche de la classe de CM 1 est hautement problématique pour Pedro. Abstraire les qualités visuelles, penser selon les catégories abstraites, c'est évoluer dans un monde extrêmement angoissant, que Pedro a toutes les raisons de vouloir éviter.

La même hypothèse pourrait être confirmée éventuellement par le recours qu'exerce cet enfant à une séparation arbitraire dans les objets à connaître : la lecture est comprise, au sens du déchiffrement et de l'association, elle n'est pas étayée par le sens, ce qui aboutit à un style de clivage singulier entre déchiffrement et compréhension.

Mais on a surtout une autre confirmation, par l'examen accompagné au plus près des conduites de l'enfant dans l'épreuve du PM-38. Nous avons noté que ses connaissances dans la lecture ne soutiennent pas son travail d'analyse des fragments soumis à son regard. Le rappel de l'adulte ponctuellement l'incite à revenir à ce qu'il sait du sens de la lecture, pour l'abandonner aussitôt : il n'y a plus alors d'analyse de l'ensemble, la fragmentation des objets à penser n'est pas combattue par une recherche de liens. Pour Pedro, ce qui sépare isole.

Pour le regard de l'observateur adulte, Pedro qui répond à l'emporte-pièce dès qu'il a repéré « le même » donne une réponse qui cède à l'impulsivité : le temps de la recherche est annulé, le temps de la décision est le temps du regard le plus court, il n'y a pas de concentration sur l'objet, et pas d'attention aux détails.

La cohérence de l'organisation

Pour qui ne voudrait pas connaître l'organisation mentale de l'enfant parce que reposant sur des hypothèses interprétatives, des réponses aux questions posées sur les conduites peuvent aussi être trouvées dans le DSM-IV-TR : sa manière de gérer la relation, de réagir à la séparation, le maintien dans un registre de fonctionnement volontiers plus enfantin trahissent ce qui est répertorié dans cette classification sous l'étiquette de « troubles émotionnels ». On dira alors, pour rester dans le cadre voulu par les rédacteurs de la classification qu'il y a comorbidité, en évitant strictement d'expliquer un trouble par l'autre, ou de les hiérarchiser. Mais pour nous, ce qui se donne à voir par le manque d'attention et de concentration relève d'une conduite active. Elle a ici une cause identifiable, sauf à s'interdire tout rapprochement entre :

- un trouble émotionnel qui entrave l'abstraction des qualités visuelles des objets ;
- et une difficulté à être présent dans le groupe animé par l'enseignant qui commande l'abstraction.

Pour conclure tout à fait : les éléments tirés de l'examen des efficiences sont consistants, au sens où ils se confirment réciproquement. L'hypothèse d'une pathologie limite de l'enfant doit être discutée sur cette base.

Cependant, si l'on conclut à une sensibilité particulière chez cet enfant à l'angoisse de séparation, et à tout ce qui l'accompagne d'angoisse de perte de la perception visuelle de l'objet, il faut réintégrer ce qui est de nature à la réactiver actuellement.

L'enfant change d'école, de milieu ; il est nouvellement inscrit à la suite d'un déménagement et, semble-t-il, d'une rupture familiale dont l'examen ne dit rien par lui-même.

En revanche, il suggère très fort de ne pas en rester là. L'enfant a réagi favorablement aux suggestions dans le PM-38, pas très longtemps, mais en témoignant à ce moment qu'il peut se ressaisir autrement de ce qu'il sait.

Les scores obtenus ne sont donc pas le point final de ce qu'il peut faire, dans des conditions moins âpres, moins stressantes, où l'aide sera mieux utilisée, c'est-à-dire de façon moins... intermittente.

OBSERVATION N° 2 : MARC, LA PROXIMITÉ DE L'ADULTE COMME CONDITION DE L'ATTENTION DE L'ENFANT

Présentation

L'examen est pratiqué à la demande des membres de l'équipe enseignante. Actuellement Marc (9 ans 4 mois) est en classe de CE2. Il se distingue des autres par des difficultés importantes d'attention : il nécessite la présence de l'adulte au plus près pour se sentir impliqué par les questions posées à tous, et montre peu d'enthousiasme à se livrer aux recherches nécessaires à ce qui lui est demandé. Son niveau de lecture est faible, il est très en retard sur les efficiences scolaires des enfants de sa classe d'âge. La demande est d'un redoublement.

Un setting particulier

Je vois Marc à deux reprises. J'utilise d'une fois sur l'autre, à deux mois d'intervalle, des épreuves de même nature, pour la lecture déchiffrage, et une épreuve de logique sur des figures abstraites, épreuve d'induction déduction, le PM-38.

L'intérêt du double testing est tout simplement d'évaluer l'éventuelle trace qu'auront laissée mes recommandations (pour la lecture) ou mes aides en cours d'exercice pour l'épreuve de PM-38. Un résultat probant aura pour conséquence de considérer autrement qu'en termes de déficit les difficultés d'attention ou de mémoire de l'enfant.

Pour l'évaluation intellectuelle, j'utilise les échelles d'une classique batterie de tests d'efficacités intellectuelles, en variant les échelles d'une fois sur l'autre.

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Lecture

Lors de nos deux rencontres je lui propose de lire un peu, d'abord en déchiffrement de lettres et sons, puis en lecture d'un texte simple sans difficulté notable (bat elem 2). Dans la première rencontre, je dois rappeler à Marc la consigne : si je lui demande de lire, le moins à faire est de regarder ce qu'il doit lire. Quand le message est compris, il déchiffre lentement mais sûrement les sons même difficiles à l'exception des sons en *il-ill-ail*. Nous nous arrêtons alors et je lui indique le moyen de retrouver la valeur du son en pensant au premier mot qu'il connaît contenant cette graphie/phonie. Il comprend la manœuvre, et je lui explique ensuite, en nous appuyant sur le mot *rail*, la valeur de ce son complexe. Je lui dis alors que c'est avec les mêmes exercices que nous nous reverrons à quelques temps de là.

Lors du second examen pratiqué avec le même test, Marc achoppe sur le mot qu'il doit lire, *millet*. Il s'arrête, le regarde, puis s'avise d'en cacher la fin, le *e-t*. Il lit alors la difficulté, sans beaucoup d'assurance, mais méthodiquement sans faire d'erreur. Il procède de la même manière pour le mot *rail*, lui aussi coupé en deux puis rassemblé.

Dans les deux rencontres, le texte court et simple a été correctement lu. J'ai alors la confirmation que ce qui lui a été dit a été entendu et retenu, ce qu'à part moi je trouve assez étonnant, compte tenu du temps qui sépare nos deux rencontres.

Épreuves verbales

Dans le domaine des efficacités intellectuelles, je note avec les épreuves verbales une efficacité moyenne conforme à son âge réel, ou un peu inférieure. Ses réponses présentent cependant des particularités : Marc ne définit pas tout d'abord les mots par leur appartenance catégorielle (ce qui est la meilleure manière de définir dans le test et la mieux cotée). Il définit par description, maladroitement, paraissant ne pas pouvoir penser les objets s'il ne les visualise pas quand on les nomme. Il décrit alors ce qu'il voit sur son image à lui, et perd l'abstraction. Nous avons là une des expressions singulières de ce qui est chargé d'angoisse pour Marc, la perte du rapport visuel avec l'objet.

Une angoisse commune aux jeunes enfants, qui devrait être dépassée dans le cours du développement, mais reste plus présente pour certains, entravant les processus d'attention, et, partant, d'apprentissage de la lecture notamment (le mot écrit n'ayant pas de lien avec l'image de l'objet ainsi évoqué).

Ces épreuves verbales ne sont pas proposées à la deuxième rencontre.

Épreuves de logique non verbale

En revanche, j'avais utilisé l'épreuve des Matrices de Raven (PM-38) la première fois, je lui propose une autre épreuve similaire à deux mois de là, l'épreuve des matrices de la NEMI-2.

Lors de la première rencontre, l'épreuve s'avère rapidement difficile à aborder. Elle comprend 5 séries de douze items. Nous arrêtons au bout de deux séries. Les premiers échecs surviennent à l'intersection des classes (qu'on se figure un ensemble de quatre formes géométriques, deux en haut, mais une seule sur la deuxième ligne, la dernière devant être déduite des trois présentes). L'intersection des classes nécessite de croiser les propriétés, verticalement et horizontalement, Marc esquivait en privilégiant soit l'axe horizontal, soit l'axe vertical mais ne peut composer. Je lui explique une première fois, puis une seconde, sur l'item suivant (B7, B8, B9). Il montre qu'il a saisi l'explication en réussissant B10. J'interromps et lui propose de garder en tête ce que nous venons de faire, pour le poursuivre la prochaine fois.

Lors de la seconde rencontre, nous retrouvons des difficultés de même nature, dans l'épreuve de matrices incluse dans la NEMI-2.

Il se souvient d'avoir traité avec moi de questions de ce genre, et lentement il saisit la marche à suivre : au lieu de laisser son regard errer sur des points successifs non ordonnés, il utilise maintenant une lecture du problème procédant du sens de la lecture alphabétique, ce qui lui permet d'analyser, c'est-à-dire de comparer les différences successives, horizontalement puis verticalement, pour déduire correctement le morceau manquant.

Au total sur cette épreuve, la réussite est celle de la moyenne des enfants de même âge. Je ne relève pas de baisse de l'efficacité en cours d'épreuve, je suis là, attentif, ce qui semble maintenant lui suffire pour contenir son impulsion à donner la première réponse venue. Il n'y a là rien du miracle, mais simplement le rappel de ce qui lui a été dit et qui attendait cette seconde rencontre pour s'actualiser.

La problématique d'attention

Les deux rencontres ont permis de lever des doutes concernant l'aptitude de cet enfant à réutiliser judicieusement ce qui lui a été indiqué. Il est alors dans une relation privilégiée avec le psychologue, il est seul et la relation avec lui est médiatisée par des outils culturels.

L'attention de l'adulte est centrée sur lui. Comme il semble dépendant du regard de l'adulte et de sa proximité spatiale bien réelle, nous ne supposons pas que cela soit facile à jouer dans une classe où il n'est pas seul. C'est le lot de chacun à cet âge, son attention n'est acquise, relativement, que dans la mesure où il peut croire disposer de son enseignant pour lui. Le miracle de la pédagogie est de réussir cette gageure avec tous.

En tout état de cause, il n'y a pas dans ce que l'enfant a montré sous condition, quoi que ce soit qui s'oppose à ce que cet enfant poursuive sa scolarité l'année suivante avec les enfants de sa classe actuelle : ses niveaux de réussite dans les tests sont ceux des enfants de son âge. En revanche, les niveaux scolaires ne sont pas bons pour des raisons bien identifiables psychologiquement : enfant ayant besoin de s'étayer sur une proximité de l'enseignant, ou sur une attention soutenue de sa part. Ces particularités de fonctionnement n'auront pas disparu en cas de redoublement, qui n'apparaît pas constituer la solution aux difficultés qu'il rencontre, mais peut être seulement pouvoir les alléger un peu — la demande sera moindre.

Les capacités d'attention sont mises en cause par l'enseignant. Elles motivent l'examen.

Dans leur définition initiale par l'enseignant, il est essentiellement question de la dépendance de l'enfant à sa proximité. Il répond aux demandes de travail dans la relation proche, et décroche quand il est seul. La difficulté d'attention ici est donc d'abord difficulté à être seul. Cela ne signifie pas que, ponctuellement et dans un travail méthodique avec lui, quelque chose ne puisse être regagné sur elle dans l'alliance pédagogique entre l'enfant et l'adulte.

OBSERVATION N° 3 : PAULO, UNE PRÉSENCE MENTALE INTERMITTENTE, EXPRESSION D'UN JEUNE ÂGE QUI PERDURE

Présentation

Paulo (7 ans et demi) est examiné à la demande des enseignants de l'école, qui se font écho de l'inquiétude des parents relative à d'éventuelles difficultés chez Paulo à trouver tout à fait sa place dans la classe. On évoque des difficultés d'acquisitions qui peuvent être liées à une attention peu soutenue d'une part, à des problèmes graphiques d'autre part.

Je procède à l'examen de l'efficiences intellectuelle avec quelques épreuves de la Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence (Zazzo, 1966), vieux test mais bon outil pour mettre en évidence les écarts entre ses réalisations et celles que l'on attend normalement à son âge.

Cet examen est doublé par une observation dans la classe. L'observation est faite à l'occasion d'un test collectif d'orthographe et de numération. L'objectif de la démarche est d'apprécier la manière dont l'enfant réagit en collectif, quand son attention est sollicitée dans le grand groupe, mais qu'il sait que je suis là pour lui, et d'apprécier le rapport entre son niveau de réalisation et celui de la moyenne des enfants de la classe.

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Les tests d'efficiences intellectuelle

Les tests empruntés à la NEMI mettent en évidence une efficacité subnormale (un peu inférieure à la moyenne des enfants de son âge (à un écart type)). Mais la moyenne est de peu de signification dans le cas de Paulo, dans la mesure où les écarts d'efficacité sont considérables à l'intérieur d'un même test.

Le plus intéressant à considérer de ce point de vue est l'épreuve de mémoire immédiate des chiffres, à l'endroit et à rebours : cette épreuve est usuellement considérée comme épreuve de mémoire de travail, mais on sait depuis sa création qui remonte à plus d'un siècle, qu'elle est d'abord une épreuve d'attention, du côté de l'enfant, et une épreuve de mobilisation de l'attention du côté de l'adulte. Autrement dit, cela ne marche que pour autant que l'on a pu mobiliser l'attention de l'enfant correctement. Après, peut-être, on pourra considérer la mémoire.

Or, pour Paulo, le problème est que son attention est relativement labile, en d'autres termes il n'est pas toujours là quand on a besoin de sa présence mentale, quand on a besoin qu'il écoute sans rien perdre de ce qu'on lui dit, dans une relation de grande proximité mentale à laquelle des enfants répugnent parfois. On obtient avec Paulo des résultats étonnants, une réussite à l'épreuve de répétition de chiffres à rebours avec quatre chiffres, tandis qu'il échoue des items à trois chiffres ailleurs !

Les résultats ailleurs sont étonnants pour les mêmes raisons, leurs contrastes. Une épreuve d'arithmétique de plus de huit ans est réussie sans aucun problème, tandis que sa manière de répondre à notre épreuve de vocabulaire sidère par l'emploi exclusif de définitions par l'image, par le bruit, ou par le geste, comme le ferait le tout jeune enfant jamais scolarisé, la catégorisation semblant lui être une manière de penser tout à fait étrangère.

Or la catégorisation verbale est précisément le domaine dans lequel l'enfant peut le mieux faire la preuve qu'il a saisi la nature particulière de la demande scolaire ! Ce qui revient à dire qu'il réfléchit en dehors des cadres suscités par l'école, plus précisément dans une recherche permanente d'un lien qui serait conservé avec les images, lien que l'école s'emploie justement à défaire méthodiquement : apprendre à lire dans le système alphabétique, c'est utiliser des abstractions et les combiner, sans tenter de voir dans le produit écrit une image de l'objet.

C'est donc le lien entre l'enfant et l'école qui nous interroge, dans la mesure où la maîtrise des angoisses de perte (de vue) de l'enfant s'y revêt tandis qu'il en refuse les solutions.

Comportement et résultats dans les tests scolaires en collectif

Cependant, et malgré cela, les tests scolaires que nous avons pratiqués pour toute la classe mettent en évidence des résultats pas si mauvais : inférieurs à la moyenne, mais pas tant que ça. Pendant notre épreuve d'orthographe, je dois le rappeler parfois, mais davantage dans les préparatifs que dans le cours de l'épreuve. Bien que son écriture soit particulière — il écrit en script au lieu de cursive, ce qui accuse l'aspect haché de l'écriture — il reste présent tout au long de l'épreuve et réussit même une dernière ligne sans aucune faute. L'épreuve de numération est réussie aisément, ce qui traduit aussi qu'il peut écouter, différer la réponse, et se souvenir de ce qui lui a été demandé au moment de l'écrire (ce sont les consignes selon lesquelles j'ai pratiqué, à dessein, cet examen).

La problématique d'attention

Le problème d'attention de l'enfant est au premier plan de ses difficultés, il est objectivable même dans la relation duelle d'examen.

Il apparaît ainsi dans l'épreuve de Mémoire des chiffres au cours de laquelle, bien que nous supposions la même neutralité et la même présence du psychologue dans les énoncés, il pouvait à coup sûr prédire si l'enfant allait correctement restituer la suite de chiffres ou non. L'alternance entre ses moments de réelle présence et ses moments d'absence était sensible. Elle a abouti à une suite incohérente en apparence de réussites et d'échecs qui n'étaient pas liés à la difficulté des items mais bien à la discontinuité de sa présence mentale. La difficulté d'attention ne peut pas s'y lire en termes de déficit, le résultat global sur l'épreuve n'ayant pas ici de sens en lui-même, mais en termes de discontinuité.

Sur celle-ci, il n'y a pas d'explication toute faite, sauf à tenter de la relier à ce qui suit, d'une difficulté à répondre aux exigences d'une soumission momentanée aux conditions du test selon lesquelles il ne lui est rien demandé que de se soumettre à un ordre arbitraire des chiffres dont le choix appartient au seul psychologue.

De ce point de vue, la difficulté d'attention n'est pas la seule, elle accompagne et s'alimente d'une particularité comportementale qui joue *a minima* de l'opposition. Elle s'exprime dans la manière non scolaire dont il appréhende les objets à penser, comme dans le choix singulier de son écriture. L'écriture « bâton » contre la cursive, les définitions de mots par le bruit, le mime ou l'utilité contre la catégorie sont la marque d'une opposition singulière, qui emprunte au petit plutôt qu'au grand, sur la seule force de son choix.

Mais l'observation en groupe nous a semblé démontrer que le problème d'attention est surmonté dans le cours normal d'exercice de la classe. Elle montre que l'opposition actuelle, telle qu'en témoigne l'examen individuel est la marque du jeune âge qui perdure, qu'il entre dans l'ordre de compétence des adultes de l'école d'aider à dépasser.

OBSERVATION N° 4 : COLAS, UN PRIX À PAYER DANS L'EXAMEN POUR PERMETTRE LA CONCENTRATION DE L'ENFANT

Présentation

Je rencontre Colas (9 ans 11 mois) fin septembre, à la demande de l'équipe enseignante de son école. Il fréquente actuellement une classe de CM1. Il éprouve de grandes difficultés à répondre aux exigences des demandes scolaires, son retard sur le reste de la classe est très important en termes de niveaux scolaires. C'est l'une des conséquences possibles d'un retard considérable sur l'efficiences moyenne des enfants de sa classe en lecture, qui lui rend impossible la compréhension des énoncés et leur réponse écrite.

Les enseignants évoquent également, avec la dyslexie, une hypothèse de dyspraxie sans autre précision.

De façon récurrente, du fait de sa dépendance pour les réalisations écrites, la demande d'AVS a été formulée par diverses personnes dans les années passées, elle n'a pas été reçue favorablement par la CDAPH. Elle est aujourd'hui reformulée, en des termes différents.

La question posée du côté de l'examen psychologique, compte tenu des multiples retards scolaires et déficits supposés accumulés dans divers domaines, est celle de l'efficiences de Colas dans des domaines d'intelligence hors du scolaire. Il faut en effet se demander si les retards multiples ne sont pas une façon élégante de parler, sans en parler vraiment, d'un retard global de développement des efficiences, intellectuelles et scolaires.

Pour le cas où l'hypothèse de retard global est écartée, il conviendra alors d'apprécier ce qui rend indispensable l'accompagnement de Colas en classe par une tierce personne et avec quelle fréquence.

Remarque La dyslexie par elle-même est un trouble d'apprentissage qui affecte un grand nombre d'enfants (5 % minimum de chaque classe d'âge), s'y ajoutent d'autres troubles d'apprentissage également dignes de considération, il ne semble pas sérieux de penser que la classe sera plus accessible à chaque enfant quand chacune sera grouillante d'une pléiade d'AVS (un pour cinq enfants selon les statistiques d'échec prévisible, soit six par classe).

Un setting particulier

Je rencontre trois fois Colas, avec un bon intervalle de temps entre les rencontres consécutives. Précisons tout de suite que j'envisageais

initialement deux rencontres : la première pour une évaluation très scolaire de la lecture, lors d'une première prise de contact ; la seconde pour une évaluation des efficacies, en gardant à l'esprit l'évaluation des réponses de l'enfant à l'aune de ce qui est le plus attendu à l'école, l'aptitude à catégoriser.

De fait, les résultats des tests de cette deuxième rencontre ont été tellement sujets à caution que j'ai dû envisager d'examiner les capacités de réponse de l'enfant dans une situation moins difficile pour lui — ce qu'est la relation duelle quand elle est fondée sur un testing entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, entre le grand et le petit. Pour cette troisième rencontre j'ai donc sollicité un autre enfant, une fille plus jeune que lui et donc potentiellement moins performante : elle répondait à chaque item du test, lui écoutait et l'on reprenait la série pour qu'il dise alors ce qu'il aurait répondu. Un testing non orthodoxe, mais nécessaire pour approcher l'enfant.

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Première rencontre : épreuve de lecture

L'enthousiasme à m'accompagner n'est pas évident. Dès mon entrée dans la classe, le l'entends, debout, dire à haute voix : « Tiens, voilà Bertrand. » Le maître rectifie, mais sa remarque ne paraît pas affecter Colas. Un premier élément donnant la couleur de la relation enfant/adulte pour Colas : totale proximité, pas de différence de traitement selon l'âge, une référence sociale déniée. Cependant, comme je viens le voir, il m'accompagne comme un bon petit écolier, mais sans plaisir. Et je profite donc de l'ambiance pour fixer le cadre : il lit et j'accompagne, éventuellement je corrige un peu.

Le score dans la première partie de lecture déchiffrement est celui d'un enfant moyen de CP, au début du 3^e trimestre. Ce score doit être pris avec prudence car rien n'indique que dans une situation plus favorable, une relation plus facile, il serait le même. La raison de cette prudence est l'instabilité de ses connaissances en lecture. Colas lit des choses simples, il se trompe dès que les syllabes à déchiffrer deviennent plus difficiles, mais, avant cela, il fait déjà beaucoup d'erreurs sur des proximités graphiques ou phoniques pour des syllabes plus simples. Le *d* n'est pas toujours sûr, ainsi pour tout ce qui peut se prêter à la confusion par proximité. Fait remarquable, la même lettre correctement reconnue un instant peut être sujette à erreur l'instant suivant, ce qui laisse à penser

que le niveau global de performance en lecture est, lui aussi, fluctuant — éventuellement meilleur à d'autres moments.

Nous arrêtons là l'investigation sur la lecture qui ne peut être valablement poursuivie par une épreuve chronométrée de lecture de texte, je renonce également à l'épreuve d'orthographe.

Deuxième rencontre :

épreuve de vocabulaire de la NEMI-2 et PM-38

Le score en vocabulaire est moyen inférieur. Si on le rapporte aux enfants de même âge que lui, 63 % font mieux que lui.

L'étendue du lexique attribué par l'épreuve est bonne cependant. La contradiction entre ces constats tient au fait que, s'il va loin dans le test, les réponses de l'enfant ne sont pas conformes au niveau de raisonnement attendu à son âge : l'épreuve en effet attribue deux points au score si la réponse est catégorielle, un seul point si elle est descriptive. Or Colas ne donne pas spontanément de réponse catégorielle tout le temps que dure l'épreuve, malgré mes essais d'orienter ses réponses dans ce sens. Les objets sont décrits, figurés, ou bien ils sont définis par leur utilité. Le refus de catégoriser est remarquable dès le début ; par exemple quand on lui demande ce qu'est un marteau et qu'il le définit, non comme un outil, mais par « c'est pour taper ». De cette manière, l'abstraction est évitée et l'on se retrouve le plus souvent dans une définition par l'exemple ou par l'utilité, qui permet l'évocation d'une scène imagée qu'il décrit.

Il convient de saisir que catégoriser est par excellence l'activité scolaire, l'activité attendue par l'école. L'enfant qui refuse de s'y livrer se comporte comme s'il était étranger aux règles implicites selon lesquelles on pense, on classe, et on distingue. En somme comme si l'école lui était étrangère. Pour l'enseignant, il y a là quelque chose qui peut s'apparenter à un refus implicite, sans pour autant qu'il puisse en isoler la cause. Ce pourrait être une quête éperdue de la relation visuelle, qui aurait une incidence en lecture dans la mesure où celle-ci commande le détachement visuel... Mais très vite est évoquée l'idée d'une limite à comprendre et à penser. Dans le cas de Colas, on évoquerait, en considérant le score et la manière de procéder, des difficultés à comprendre et à raisonner, si ces éléments n'étaient contredits par l'étendue du lexique : avec des réponses à 1 point seulement, Colas montre qu'il connaît plus de mots que le score ne l'indique.

Pour cette raison, une autre épreuve est choisie, sur des matériaux géométriques abstraits, avec l'espoir que l'enfant saura les utiliser mieux qu'il ne l'a fait avec les mots.

Dans le test des Progressives Matrices (PM-38), le score est péjoratif et classe l'enfant dans les 5 % qui réussissent le moins bien l'épreuve.

Ce test est généralement utilisé comme épreuve d'intelligence fluide, qui signifie intelligence à manier des données de nature différente de ce qui est habituellement utilisé en classe, et établir des relations nouvelles et immédiates. L'intelligence fluide ne nous semble pas en cause dans le mauvais score global. En revanche, je peux constater que la manière dont l'enfant aborde la tâche ne permet pas la réussite. L'attitude même qu'il adopte ne permet pas à Colas de voir l'ensemble du tableau : il est très près du matériel, le visage au plus près de l'image qu'il ne saisit que par les détails. Interrogé sur ce qu'il cherche, il explique qu'il cherche le même. Je conteste la démarche, il tente alors une autre stratégie qui est de désigner comme manquant l'élément qui copie exactement celui du dessus, et il alterne ensuite, pour changer, en désignant pour l'item suivant l'élément qui copie exactement celui de gauche. L'obstination à trouver le même est au rendez-vous pour le reste de la passation, je ne peux en obtenir davantage.

Ce sont, en conclusion, les caractéristiques bien présentes au clinicien, commandées par le trouble émotionnel, qui vont conditionner la suite de la passation de tests. Colas réagit, semble-t-il, à une situation difficile à gérer pour lui : seul face à l'adulte qui sait trop bien les réponses aux questions qu'il pose, il n'est plus en mesure de répondre autrement que par l'opposition : une opposition gentille, pas bruyante, mais très efficace. La recherche stéréotypée du même dans la dernière épreuve est un condensé de régression intellectuelle, quand nous savons bien que Colas est capable d'appréhender autrement ce que je lui donne à penser.

Troisième rencontre : PM-38 (encore) et Connaissances

Le setting proposé pour cette troisième rencontre étonne un peu Colas, mais il comprend tout de suite ce que je propose. Il a eu le temps d'anticiper mentalement — c'est important pour lui — puisque je lui avais dit comment nous procéderions avant de nous quitter la fois précédente.

Pour la première fois dans nos rencontres je le retrouve souriant. Il attendait, je viens, c'est bien. De plus, il est en position avantageuse dans le test : la fillette plus jeune répond sur le livret qui est devant eux deux, entre eux deux : elle gouverne le temps pris pour chaque item, il doit se contenir, ce qui n'est pas simple puisqu'il doit résister à l'impulsion de dire : « Je sais ! », mais en revanche il fait l'expérience du temps pour mûrir sa réponse. Tout est là ! il peut regarder tout, dans le détail, à

distance, considérer enfin la succession des objets, inducteurs de la règle qu'il doit se formuler, pour déduire l'objet manquant.

Et cela marche ! la surprise est sienne ; il est étonné de trouver, et ne cesse de s'exclamer : « Ah ! cette fois, c'est pas comme l'autre jour, je trouve, j'en reviens pas ! »

Nous poursuivons ainsi sur la même épreuve, la fillette donnant ses réponses, Colas proposant les siennes aussitôt après. À la fin de la première série de douze items, je propose d'alterner, Colas dira d'abord, la fillette corrigera, mais le changement de rôle n'apporte rien parce que, parlant le premier, Colas ne fait aucune erreur.

L'exercice est concluant sur quelques points.

L'efficacité intellectuelle de Colas est actuellement de mobilisation délicate, mais avec précaution on parvient à trouver un niveau de réponse qui est celui d'un enfant qui a tout compris du test (le score le classe dans les 5 % les plus performants sur le test, à l'inverse de la première passation !).

Il a fallu du temps pour cela, et surtout circonvier les défenses mentales de l'enfant habituellement très mobilisées par un évident trouble émotionnel : impossibilité à se retrouver seul, nécessité d'un étayage particulier par l'adulte et le setting, et besoin de la certitude qu'il n'y a pas de risque à entrer dans le jeu mental proposé. La relation avec l'adulte à ce moment est de bon aloi, sans risque de confusion sur les places adulte et enfant. J'ai un enfant émouvant face à moi, qui se confie et s'étonne du progrès qu'il a réalisé en si peu de temps.

Le PM-38 induit une lecture successive des éléments présentés dans le rectangle. Nécessairement, il faut donner un sens de lecture qui est une analyse, et cela ne marche efficacement que si l'on adopte le sens de la lecture alphabétique. Lorsqu'il y parvient, Colas ne se trompe pas ; un sens n'est plus du tout équivalent à l'autre, les confusions par symétrie ne sont plus de mise. Tout est changé, ordonné selon les codes communs.

L'hypothèse de dyspraxie ne tient pas à la lecture des résultats de ce test, qui est d'abord un test d'organisation dans l'espace.

À la suite de cette épreuve, je propose à Colas un test de type question-réponse, très scolaire, l'épreuve de Connaissances de la NEMI-2. Cette fois, contrairement à la rencontre précédente, l'ambiance est détendue, et Colas s'étonne encore — et moi aussi — de sa facilité à répondre. Le score obtenu est le score moyen des enfants de même âge de l'étalonnage. Pas de refus chez l'enfant, pas de retenue, quand la réponse n'est pas immédiate, il réfléchit... et donne la bonne réponse.

La problématique d'attention

Voici les constats qu'il est possible de faire sur nos trois rencontres.

- Pas de déficit intellectuel, dans des conditions de détente et de tranquillité, les niveaux de réponse, quel que soit le matériel à penser, verbal ou non verbal, sont ceux d'un enfant de son âge.
- Pas de trouble d'organisation spatiale, pas de dyspraxie.
- Une dyslexie très sévère, articulée à une séquelle de retard de parole affectant la prononciation qui tend à confondre les sons par proximité.
- Ce que l'on peut considérer comme « accompagnant » un « en trop » d'enfance. La dépendance du petit est au premier plan, l'incapacité à fonctionner seul parce que cela signifie pour lui être abandonné est sensible, masquée par des comportements adultomorphes illusoires à l'occasion (comme dans l'interpellation qu'il fait à haute voix quand l'adulte dans la classe).
- Seul face à des objets à penser, quelle qu'en soit la nature, l'angoisse du petit — ce que l'on nomme « trouble émotionnel » dans les nomenclatures américaines et dans la CIM-10 — commande un retour à la manière enfantine de penser qui s'appuie exclusivement sur les images, ou les représentations de gestes et refuse les abstractions.
- Au fil des années, le décalage s'est accru entre la manière d'esquiver de Colas dans les questions scolaires et les réponses des enfants de sa classe, écart amplifiant même les processus en cause dans l'échec des apprentissages.
- De fait, aucune solution n'a été trouvée à ses angoisses de petit enfant (dans la façon de retrouver mentalement les objets absents par exemple) et l'on se trouve maintenant dans une situation impossible pour lui, où la négation et le refus sont les seules ressources à sa disposition, face à des demandes qu'il ne peut satisfaire. Il y a un risque certain de dérive des difficultés scolaires et relationnelles sur un mode plus comportemental, j'en ai eu la démonstration.
- Il paraît opportun de considérer l'ampleur du trouble qui n'en fait plus un trouble banal, la dyslexie, et tout ce qui lui est connexe : difficulté de relation avec l'adulte dont il redoute les demandes alors qu'il est lui-même en permanente situation de demande d'aide, une difficulté qui intervient à tous les niveaux, entravant l'attention par le refus passif, et la concentration, et la mémoire : un ensemble à mettre au compte de l'intensité du trouble émotionnel.

OBSERVATION N° 5 : SEB, DIFFICULTÉ D'ATTENTION, OU DIFFICULTÉ À RÉPONDRE COMME JE ?

Seb (10 ans) présente des difficultés d'attention, des traits hyperkinétiques et un comportement difficile à l'école. La présentation de cet enfant est propice à interroger ces symptômes, singuliers dans leur expression.

Présentation

Comme je m'approche de la maîtresse qui fait quelques remarques à son rang d'élèves, j'entends une voix derrière moi : « On m'a dit que vous vouliez me voir Monsieur J. ? » Le ton est doux, je ne reconnais pas tout de suite cette voix et cet enfant. Il répète sa question — comme on le fait si souvent avec lui : « Monsieur J., vous voulez me voir ?

– Oui Seb. Si tu es au courant c'est bien. Il faudrait que nous travaillions ensemble, je vais te dire pourquoi tout à l'heure. Est-ce que nous pouvons y aller maintenant ?

– Oui. »

Je retrouve alors l'exakte impression dans laquelle j'étais à notre dernière rencontre plusieurs mois en arrière. En peu de séances de travail en petit groupe, une relation de confiance s'était installée. Elle est actuelle. Nous pourrions travailler.

Maintenant âgé de 10 ans, je constate qu'il a bien changé physiquement, il a beaucoup grandi. Sa relation est tout de suite franche. Mais cette impression favorable est personnelle.

- Je ne le vois pas, dans l'espace de travail que nous occupons ensemble, bousculer sa table de manière savante dans tous les sens comme à la recherche d'un rythme.
- Je ne l'entends pas taper de la pointe de son crayon sur le dessus de sa table, poursuivant son activité crispante malgré l'injonction de la maîtresse.
- Je ne le vois pas s'échapper de la situation pour rechercher rythmiquement un apaisement à on ne sait quoi de lassitude, peut-être de fatigue.
- Je ne sens pas qu'il s'est laissé aller à déféquer sous lui.
- Ni je ne m'interroge sur la manière dont on va s'y prendre pour le rendre propre à la sortie de l'école.

Ma bonne opinion n'est pas partagée, on le comprend.

En classe, son trouble d'attention est extrême, et concerne autant les situations dans lesquelles il est directement sollicité par l'enseignant, pour regarder et écouter, que les situations dans lesquelles il est face à sa feuille, qu'il délaisse dès que le regard de l'enseignant le quitte. Il se double d'un comportement qui vise à gêner tout un chacun — c'est ce qui en est dit, et ce n'est pas impossible — l'enseignant et les élèves dont nous venons d'écrire quelques réalités.

Ailleurs il se signale par un comportement extérieur et provocateur avec tous les groupes qu'il fréquente. Il est rejeté rejetant, d'autant qu'il complète le besoin d'évitement des autres par une encopresie intermittente. On ne cherche pas sa proximité et, lui, la rejette

Actuellement élève de CM1, on peut même questionner la manière dont l'enfant a pu arriver là. Il fait chaque année l'objet de réunions d'équipes qui s'interrogent sur l'opportunité d'un maintien dans l'école ordinaire. Depuis deux ans il bénéficiait en classe de la présence exclusive, sur les trois quarts du temps, d'une AVSI (auxiliaire de vie scolaire individuelle). Elle était bien acceptée par l'enfant et intervenait sans doute opportunément dans les situations un peu tendues incessamment créées par l'enfant. Cette présence est remise en question aujourd'hui. L'AVS n'est plus la même personne, et le temps de présence est « mutualisé » pour n'être plus que d'un quart du temps, l'après-midi.

La demande actuelle est claire, les enseignants — et peut être la famille d'accueil et ceux qui le suivent socialement — souhaitent que sa scolarité se poursuive ailleurs, tantôt dans un établissement spécialisé pour les enfants présentant des troubles du comportement, tantôt pour une classe ordinaire ailleurs dont quelques-uns pensent qu'elle permettrait à l'enfant de donner une autre image de lui que celle qu'il joue aujourd'hui. L'argument pour un établissement spécialisé considère notamment l'importance des soins actuellement prodigués à l'enfant : traitement médicamenteux, soins psychothérapeutiques en petit groupe au CMP (une fois par semaine), suivi orthophonique (une séance par semaine).

Les conclusions d'un précédent examen, deux ans plus tôt

Il peut être utile de revenir sur quelques commentaires d'un examen pratiqué deux ans auparavant, quand Seb était en CE1, pour apprécier ce qui a changé.

« Seb est nouvellement accueilli dans son école et sa classe quand je le vois la première fois. L'examen est souhaité par les enseignants qui savent déjà les difficultés rencontrées dans son école précédente par les

personnes qui sont venues l'inscrire. Il habite dans une famille d'accueil, sur décision de justice. Les enseignants ont pu apprécier qu'il n'y avait pas de retard scolaire, mais un trouble d'attention évident compte tenu du fait qu'il ne se retrouve sur aucune des activités collectives qui impliquent tous les enfants de sa classe. Il passe le plus clair de son temps à déambuler, agaçant beaucoup les uns et les autres, à la fois par ce qu'il fait — il provoque — et par ce qu'il ne fait pas, ses travaux d'écolier. Il ne tient pas en place, bouge, gesticule même quand il est assis.

Seb est loquace, il parle de sa famille en distinguant soigneusement ce qui est sa "famille d'accueil", les membres qui la composent, et ce qui est "sa famille". Tous les noms sont donnés, tous les lieux où se trouvent ses divers membres.

Le récit est livré d'une manière un peu savante, par le ton et le contenu, comme le ferait un adulte parlant à un autre adulte, d'un air entendu.

Une manière de se poser qui n'est pas réellement respectueuse de l'écart d'âge qui nous distingue, ni de la "bonne distance". Les traits adultomorphes servent l'immédiateté relationnelle. Sur ce registre, la relation n'est pas seulement immédiate avec l'adulte considéré comme un alter ego, elle lui est très nécessaire comme cela, à lui qui se distingue en classe par le fait qu'il bouge tout le temps et ne commence à se tranquilliser et à pouvoir travailler que dans un rapport de vraie proximité avec l'adulte.

Pour les tests passés, son niveau de réussite est tout à fait conforme à la classe de CE1 qu'il fréquente. Sa lecture est celle d'un milieu CE1, ce qu'il est, les seules erreurs que je relève dans le déchiffrement concernent les sons complexes en *il-ill*, *ail-aille*, etc., mais les erreurs sont vite comprises et corrigées.

Les épreuves ne sont donc pas compromises par son instabilité, pourtant évidente, et je note en le soulignant abondamment sur le protocole d'examen, qu'il bouge en permanence de façon irritante.

Sur de nombreux autres cas d'enfants hyperkinétiques, la gêne sur le plan scolaire paraît quasi automatique. On comprendrait que ses impulsions à se lever à tout moment, que je n'anticipe pas toujours, soient de nature à parasiter un peu son écoute. Il n'en est rien. Il est question sur toutes les lèvres pour cet enfant d'un trouble important d'attention, mais on doit bien constater qu'il n'a pas interdit les apprentissages. »

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Pour apprécier son fonctionnement intellectuel actuel, et ce qui est de nature à l'entraver, je propose à Seb des tests classiques, éventuellement utilisables par toute équipe de spécialistes en réunion de suivi de scolarité. Nous travaillons donc avec des épreuves du WISC-IV, celles qui concourent à la détermination des indices « Compréhension verbale » et « Mémoire de travail ». Aux Matrices du WISC-IV je préfère le PM-38 dont j'attends, plutôt qu'un chiffre, des indications sur le poids de l'attention conjointe dans le cours de la passation et sur les possibilités d'amendement face aux erreurs, voire d'apprentissage en cours d'épreuve.

Les Progressive Matrices de Raven

Le matériel est nouveau pour Seb. Cependant il saisit tout de suite le sens des problèmes posés. La première série de douze items est vite réalisée. Mais il arrive que l'enfant s'arrête longuement pour réfléchir, et donner la bonne réponse. Il prend le test au sérieux, d'autant que j'affiche le parti d'accompagner l'enfant tout au long, en réfléchissant de mon côté à chaque nouvel item comme s'il était nouveau pour moi.

Par la suite, j'ai pu vérifier que cette manière de procéder avait son importance, pour limiter l'emballement qui saisit les recherches de Seb dans la deuxième série. Tout cela est facile pour lui. Il hésite parfois, donne une première réponse sans décider de passer à la suivante, je n'ai qu'à attendre pour qu'il rectifie par une deuxième réponse, mieux pensée.

Les difficultés surgissent dans la troisième série autrement construite que les premières : il faut alors une lecture méthodique, c'est-à-dire une lecture qui s'appuie sur le sens de la lecture alphabétique pour analyser méthodiquement ce qui distingue et organise les neuf pièces différentes représentées.

Au total, le niveau de réussite est très bon dans l'épreuve d'induction/déduction sur des motifs abstraits. Seb se classe dans les 25 % de sa classe d'âge qui réussissent le mieux.

Du point de vue de la problématique d'attention, ce que l'enfant donne à voir ici cadre mal avec la notion de TDA/H. L'attention est le plus souvent de très haut niveau, et le temps est considéré implicitement comme une aide à la réussite — tout le contraire de l'impulsivité.

Bien plus, l'échelle étant longue, j'avais pris la précaution de limiter nos ambitions aux trois premières séries, mais la belle concentration de

l'enfant ne se dément pas sur les deux séries restantes que nous avons menées à leur terme.

En revanche, il y a bien des expressions presque palpables de sa dépendance à l'attention de l'adulte. Et l'on peut penser qu'autrement accompagné, d'une manière plus distanciée et moins soucieuse de réfléchir avec l'enfant, le résultat eut été tout autre.

Alors, attention problématique ou non ? Oui, mais pas au sens d'une incapacité à se concentrer. Oui au sens où elle paraît essentiellement conditionnée par l'attention de l'examineur. C'est donc plus d'une incapacité à se retrouver seul qu'il semble à cette étape être question que d'un déficit de l'attention.

L'indice de Mémoire de travail

L'indice de Mémoire de travail confirme le constat précédent. Dans l'épreuve de Mémoire immédiate des chiffres, à l'endroit puis à l'envers, la note pondérée obtenue est de 12, donc assez nettement au-dessus de la moyenne des enfants de même âge.

Il n'y a pas dans les épreuves concourant à la définition de cet indice de fluctuation dans les niveaux d'attention comme on en rencontre fréquemment quand ce trouble est impliqué. Seb réussit les deux items de rappel dans l'ordre avec cinq chiffres, et en ordre inverse les deux items avec quatre chiffres. La réussite est homogène, et dément l'idée de rupture dans l'attention, tant que l'épreuve nous tient ensemble.

Par ailleurs, la recherche que mène Seb est tout à fait autre que celle de l'enfant qui craint l'effacement. Il prend son temps pour retrouver, et il ne fait pas de doute qu'il ne se contente pas de répéter les chiffres *in petto*, ils sont là, dans sa tête et il va les rechercher.

L'indice de logique verbale

La réalité est différente dans les épreuves de logique verbale. Les scores pour trois d'entre elles sont proches de la moyenne, uniformément 9 en note pondérée sur deux épreuves concourant à la définition de l'indice « Compréhension verbale » : Vocabulaire et Similitudes, ainsi que pour le subtests supplémentaire Information.

Une quatrième épreuve, Compréhension, détonne dans cet ensemble. La note standard indique que le score se situe à deux écarts types sous la moyenne des enfants de son âge.

Étant donné la très faible efficacité de Seb ici, nous devons considérer que le niveau moyen requis dans le domaine évalué par l'épreuve est vite trop élevé pour lui, et en conséquence que les échecs pèsent vite très

lourd dans la note terminale. Je double donc cette passation, à un autre moment, par un test de même nature, mais mieux étagé dans les premiers items pour permettre une approche plus fine de la manière dont l'enfant répond à des questions dans lesquelles il est sollicité dans des situations sociales diverses.

Pour les trois premières, les réponses sont réduites à peu de mot. Par moments, les réponses sont complètes et des détails sont donnés, mais ce sont des exceptions. Pour l'essentiel ces épreuves le lassent. Ses recherches sont bien celles de catégories pour définir au plus près et de la manière la plus économique, mais cela ne fonctionne pas toujours. Il n'est pas dépendant de l'image, il ne raisonne pas sur des images personnelles, ce sont bien des abstractions qu'il tente de trouver.

Je le vois alors changer d'attitude, et chercher dans un balancement qu'il n'avait pas utilisé jusque-là un secours défaillant. Il peut varier l'objet du rythme du balancement, c'est-à-dire balancer le tronc, ou un objet à la main, mais il semble qu'il lui faille ce mouvement pour accepter de rester *a minima* dans le cadre de notre examen. Quand le mouvement est bruyant, je lui demande de cesser, ce qu'il fait, mais je ne crois pas à ce moment, quand il cherche autre chose pour la même fonction, qu'il y ait de recherche de nuisance. C'est entre lui et lui.

Dernier point, mais non des moindres : j'ai parfois la certitude qu'il n'entend pas. Comme il semble que je fasse cette remarque chaque année, et que le trouble éventuel d'audition est démenti chaque fois, il est nécessaire de faire autrement droit au comportement si particulier que Seb présente alors. Il ne m'entend pas parce ce qu'il est ailleurs, il n'est plus avec moi.

Il me faut le rappeler, et plutôt deux fois qu'une, pour susciter de nouveau son attention. Ces ruptures dans la qualité de sa présence sont plus fréquentes à mesure que l'on progresse dans le test, mais elles sont là dès le début.

On peut alors évoquer une certaine fatigabilité qui naît de la relation. Elle est génératrice d'un important travail pour être là et sa tenue dans le temps peut être limitée. Nous avons cependant travaillé pendant plus d'une heure de manière soutenue. À la fin, tout se passe comme si l'enfant tout petit cherchait à faire valoir ses droits à la régression, entre soi et soi.

Les tests de compréhension ou adaptation sociale

Les tests dits de compréhension ou d'adaptation sociale valent d'être appréciés séparément.

Dans le test de cette nature emprunté au WISC-IV, nous sommes frappé par l'indigence de certaines réponses. Il n'y a pas, dans ce test, de « meilleur niveau » de réponse conforme à la réalité de l'âge de Seb. Ce qui n'empêche l'hétérogénéité des niveaux de réponse, nous devrions dire « hétérogénéité des niveaux inférieurs de réponse ». Elles vont :

- du refus pur et simple : la question apparaît tout de suite étrange à Seb, qui ne peut rien en dire, et la solde par un « Je passe ! » comme dans un jeu télévisé ;
- à la réponse prise dans une conception morale infantile : « C'est mal si tu fais ceci » ;
- aux réponses que l'on pourrait dire contextuelles (exemple inventé : on attache les lacets de ses chaussures parce qu'on met ses chaussures),
- aux réponses qui témoignent du déni de la réalité physique et mentale des personnes qui font les lois, comme de leur sollicitude.

En somme, si l'on considère, en allant au plus simple, le niveau de jugement moral sur lequel se retrouve Seb selon les trois niveaux identifiés par Piaget, nous ne retenons évidemment pas celui de l'autonomie (règles intériorisées), pas même celui de l'hétéronomie (règles extérieures, mais connues et sacrées), mais tout juste le niveau de l'anomie, qui s'adapte à un monde qui ne connaît que la coercition ou ce qui se rapporte directement au besoin étroit de la personne seule.

On note par ailleurs que le « je », sollicité par certaines questions, n'est jamais utilisé par l'enfant qui substitue à l'implication personnelle un « tu » qui me dit ce que je dois faire, ou un passage à l'abstraction et à la généralisation en mettant tout à l'infinif.

Le second test utilisé dans le même esprit, mais plus simple d'accès parce que s'adressant à des enfants plus jeunes pour les premiers items, donne des résultats à peine moins péjoratifs, mais nos observations sont en tout point conformes à ce qu'indique le WISC-IV. Ce second test livre un score correspondant au médian des enfants de 7 ans (un peu plus de deux ans d'écart). Il lui réussit mieux parce que de nombreux items s'adressent à des enfants jeunes. Pour les items correspondant davantage à son âge, les régressions dans le niveau d'adaptation aux situations sont profondes. Par ailleurs, dans les items interrogeant la logique des comportements sociaux, les réponses les plus fréquentes sont que nous faisons ceci ou cela parce que nous devons faire ceci ou cela. La morale personnelle, le souci d'autrui, la responsabilité n'y sont pas de mise.

Considérer dans le détail les réponses de Seb a du sens au regard des principes de construction de certaines batteries qui révolutionnaient l'approche de l'examen des efficiences intellectuelles dans les années

1970 — croyions-nous. Avec Lustin (1979) nous saluons la mise au point des échelles différentielles d'efficacités intellectuelles par M. Perron-Borelli (1974), dont l'ambition était de disloquer autant qu'il était possible le cadre habituel de présentation de l'arriération mentale. La mise au point des échelles concourait alors à une définition appuyée sur les tests — entre autres — des troubles identifiés par Misès comme dysharmonies évolutives (Misès, *L'Enfant déficient mental*, 1975). Appliquées à divers groupes bien identifiés d'enfants déficients, une baisse d'efficacité prononcée des « dysharmonies évolutives à versant psychotique » apparaissait notamment sur l'épreuve d'adaptation sociale des EDEI, en comparaison avec les autres groupes.

Les profils cliniques ont fait long feu. Trop utilisée, et pas toujours à bon escient, la notion de dysharmonie a été revue et complétée par Misès depuis avec le développement du concept de pathologie limite de l'enfant (1990). Le terme de dysharmonie même n'est plus utilisé que pour une catégorie précise d'enfants dans la dernière version de la CFTMEA.

Mais ces bouleversements n'enlèvent rien, selon nous, à ce que permettent de dire les tests quand ils le font de la manière la plus nette : le test de compréhension sociale est celui qui réussit le plus mal à Seb,

- parce qu'il tend à impliquer la personne, le « je » auquel s'adresse la question ;
- parce qu'il tend à l'impliquer comme personne responsable (c'est-à-dire, étymologiquement, ayant capacité à répondre de soi et de ses choix propres) ;
- parce qu'il porte par excellence sur les implicites culturels d'un groupe qui sous-tendent les relations entre ses membres.

Pour conclure, c'est dans le raisonnement portant sur les relations sociales et leur fondement que l'enfant est le plus profondément malmené et qu'il va le plus loin dans la régression — sans pour autant perdre contact avec la réalité. Nous ne savons plus à la fin du questionnaire sur quelles règles vit l'enfant qui est face à nous, dont les fondations reposent sur du sable. La problématique suggérée est évidemment identitaire, les réponses aux tests étant une expression possible du concept de dysharmonie de développement à versant psychotique.

La problématique d'attention

Les difficultés d'attention

L'attention comme réponse à la sollicitation

Les difficultés d'attention existent chez Seb, elles sont évidentes pour tout observateur. Elles consistent essentiellement en une attitude singulière dès que l'échange direct avec lui s'interrompt. Si l'on parle simplement, en s'adressant à lui, il ne répond d'aucune manière à la sollicitation. Celle-ci doit être directe, il faut l'appeler et répéter d'une voix forte et impérieuse dans sa direction comme s'il était dans une autre pièce et qu'il n'entendait pas. En d'autres termes, il faut aller le chercher. Nous joue-t-il de cette manière un jeu de cache-cache inévitable que nous avons connu avec lui ? À ce moment il se tourne vers celui qui l'appelle, ouvrant de grands yeux comme étonné de nous rencontrer là. Là, il écoute et l'échange est possible. Mais il retourne à ce qui lui occupe l'esprit ou les mains dès que l'échange direct s'interrompt. La difficulté à mobiliser son attention est donc surtout difficulté ponctuelle mais répétitive à le rendre présent.

Quand il est là, alors la concentration peut être au rendez-vous et ses performances dans nos tests sont remarquables. Nous ne remarquons pas d'effet négatif expression d'une lassitude. Il ne demande pas à passer à autre chose, il ne demande pas si c'est encore long. Même dans les épreuves verbales passées en dernier, ce ne sont pas les tests qui le lassent, mais son incapacité répétitive vivement ressentie à répondre de manière satisfaisante aux questions — c'est-à-dire, pour le bon élève qu'il est alors, par le minimum efficace de mots.

L'attention dans l'imitation du geste graphique

Dans les tâches où il se trouve seul, que nous avons peu explorées et pour cause, nous rencontrons d'autres difficultés liées pour une part non négligeable à la qualité de son écriture — à moins que ce soit l'inverse, l'écriture malhabile comme expression de la difficulté, voire du refus d'être seul pour écrire. Son écriture a peu changé depuis nos premières observations en sa compagnie, réduire le format de ses lettres ne se fait pas seul ni sans contrainte. Il a conscience de l'exagération de leur volume, mais il la joue tout de même en toute occasion et sans état d'âme, jusqu'à ce qu'on lui demande de considérer qu'une page ne suffira pas pour une phrase. Même aujourd'hui elle reste malhabile dans l'écriture de son prénom. En revanche, nous constatons ensemble (lui et moi) qu'il apprend très vite le mouvement nécessaire pour l'écriture du H majuscule en cursive, ou du K que nous avons expérimenté. Peut-être les avait-il

déjà vus ? En ce cas, il a renouvelé la découverte comme si elle était actuelle.

L'imitation du geste complexe n'est pas alors un problème et la qualité de son attention n'est pas en cause. Difficile dans ces conditions de délaisser l'hypothèse d'une opposition dans son écriture démesurée, bien qu'elle soit, à maints égards, insatisfaisante. C'est en tout état de cause l'un des domaines de l'enseignement où les progrès chers à l'école ne se manifestent pas. Nous sommes là comme il y a deux ans. Comme si le temps n'avait pas ici de prise.

Parler de difficultés d'attention selon les critères du DSM-IV-TR n'a donc pas de sens pour Seb. Il ne termine jamais un travail, il se lasse toujours de tout travail dès lors qu'il doit y répondre seul. Le terme si fréquent de la classification, que l'on retrouve pour chaque critère, « souvent il fait ceci, souvent il fait cela » devrait être remplacé par « toujours » et « jamais ». Il ne travaille pas seul, tout simplement.

L'impulsivité

Ses difficultés d'attention, telles que nous les avons observées ne trouvent pas leur place, d'après nos observations, dans le syndrome déficit de l'attention/hyperactivité du DSM-IV-TR.

Il en va de même de l'impulsivité : ce n'est pas une constante dans les comportements de l'enfant, elle peut se manifester quand il a l'illusion de pouvoir répondre vite, mais cède tout de suite devant les rappels. Si l'on conçoit l'impulsivité d'après sa définition usuelle (et non celle du DSM-IV-TR) qui est l'annulation du temps nécessaire à l'élaboration d'un début de réponse au profit d'une réponse immédiate, alors elle ne s'applique pas à son utilisation circonstanciée du temps. Il veut bien répondre, et prend le temps nécessaire pour cela.

A fortiori, nous n'observons rien dans son style de réponse qui consiste à répondre au plus vite pour remédier au risque de perdre. Il prend son temps pour aller chercher très loin la réponse. Cette observation confirme à sa manière une observation de ses enseignants selon laquelle il aurait une mémoire étonnante, un constat qui mériterait d'autres développements, et d'autres hypothèses comme celle d'être face à un enfant qui ne sait pas ce qu'est oublier.

L'ensemble de ces arguments ruine l'hypothèse à nos yeux du trouble d'attention, comme trouble premier, *via* le TDA/H malgré l'importance de la gêne occasionnée par l'agitation motrice.

Elle ruine également l'hypothèse d'un trouble émotionnel si fréquemment rencontré dans la population scolaire (renvoyons sur une étude de

l'INSERM⁶, consacrée à la prévention des troubles mentaux chez l'enfant et l'adolescent faisant état d'une prévalence importante des troubles émotionnels dans la population scolaire des 6 à 11 ans : sept enfants sur cent fréquentant les classes primaires présenteraient des troubles émotionnels). Les troubles émotionnels se partagent entre troubles anxieux et troubles dépressifs pour les auteurs que nous citons, mais ils consistent surtout en symptômes représentatifs de certains moments du développement de l'enfance et passent de ce fait fréquemment inaperçus — ce qui n'est certes pas le cas de la symptomatologie de Seb. Ces troubles émotionnels sont fréquemment présents dans la population des enfants sur lesquels a été porté le diagnostic de TDA/H. Ils n'apparaissent pas ici.

A fortiori, si nous avons plus d'une fois fait état dans nos présentations d'organisations mentales de type pathologies limites de l'enfance dans le cadre d'une autre référence classificatoire (CFTMEA-R-2012), nous ne trouvons rien dans l'observation pour argumenter cette hypothèse du point de vue de la nature de l'angoisse constitutive de la pathologie limite, angoisse de séparation/abandon, ni de la relation d'objet anaclitique. Cette dernière ne s'applique pas à la dépendance exclusive de Seb. Il a besoin comme l'anaclitique de ma présence pour penser, mais sa pensée n'est pas dépendante de ma pensée.

Ce que nous trouvons est une extrême dépendance à la présence réelle et attentive de l'adulte pour retrouver une place ordinaire d'élève dans sa classe, faute de quoi des comportements très régressifs prennent le pas sur les activités.

L'instabilité

Le mouvement incessant qui caractérise le comportement de Seb est moins simple qu'il n'y paraît. Nous avons observé des décrochages, des moments où l'enfant est ailleurs, pris par une activité rythmée sur n'importe quel objet, par le bruit et par le geste, par des balancements du corps d'avant en arrière sans conscience du moment et de l'inopportunité de la conduite. Cela s'observe parfois dans les cas d'instabilité psychomotrice, mais ne correspond pas à l'instabilité la plus banale. Chacun peut trouver une description proche à certains égards de ce que nous connaissons avec Seb dans l'ouvrage de Maurice Berger (*L'Enfant instable*, 2^e éd., 2005, p. 23).

6. Troubles mentaux, dépistage et prévention chez l'enfant et de l'adolescent, Expertise collective, Cahiers de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), décembre 2002.

Dans les activités d'apprentissage, il semble surtout que le développement des fonctions psychiques supérieures de cet enfant ne suit pas le modèle usuel :

- il apprend à lire, sans se conformer aux conditions nécessaires pour cela ;
- et il progresse dans cette activité au fil des ans ;
- dans le même temps, il écrit de façon malhabile ;
- et là, les progrès sont — à nos yeux — absents.

Sa présence dans les tests est contrebalancée par des activités autoérotiques qui sont un supplément d'étayage à son activité.

Nous soulignons ici des clivages qui affectent les activités scolaires. Le clivage affecte également la manière d'être en relation duelle soutenue.

Mais nous sommes dans nos observations et nos hypothèses aux limites de ce que les tests d'efficience intellectuelle peuvent permettre. Les pistes pour poursuivre sont ouvertes, du côté des tests projectifs (TAT notamment), et du côté de l'observation de l'enfant dans ses relations avec les pairs en dehors de la classe.

L'hypothèse de dysharmonie psychotique pourrait avantageusement être discutée, qui prenne en compte

- la dysharmonie du développement des fonctions psychiques supérieures ;
- organisée par les clivages entre domaines du développement ;
- l'extrême hétérogénéité des niveaux de réponse dans les domaines relevant de l'adaptation sociale ;
- les difficultés relationnelles, la profondeur des régressions.

Elle devrait en tout état de cause être considérée à la lumière d'une réalité qui est sociale et psychologique dans le même temps : il y a son histoire, et il y a la situation de rupture actuelle avec le groupe. Elle est très prononcée, il sait les propositions de changement d'école, et on peut penser que cela pèse sur la qualité actuelle de présence de Seb dans l'école, dans sa famille d'accueil, et de manière générale dans ses relations avec les adultes qu'il y retrouve. On peut le penser mais ce n'est pas certain, tant il est vrai qu'il y a une certaine continuité, voire une certaine tendance, à persévérer dans le sens de l'exclusion de la part de l'école, mais pas seulement.

Remarque : nous retrouverons Seb dans le compte rendu d'observation d'un groupe au travail sur l'apprentissage « par cœur ». Nous pourrions apprécier

à quel point il peut, moyennant certaines particularités, y trouver toute sa place.

OBSERVATION N° 6 :

JÉRÉMY, UNE FAUSSE PRÉSENCE AU DISCOURS

Présentation

Jérémy (12 ans) est élève de CM2. L'examen est pratiqué à la demande de son enseignant qui s'interroge sur la nature des difficultés que rencontre l'enfant dans sa scolarité. Il met en cause un manque de mémoire, mais aussi des difficultés d'attention : « Il est là, après un ou deux rappels, il regarde, en apparence il écoute, mais au résultat, il n'a rien entendu. C'est comme s'il écoutait, il a toutes les attitudes du bon élève, on ne peut rien lui reprocher, mais on a l'impression que sa présence est superficielle, il est là, mais pas vraiment. C'est une fausse présence parce qu'il ne comprend pas et n'enregistre pas. »

Nous sommes en fin de scolarité primaire et la question de l'orientation de l'enfant est posée.

Au premier plan des difficultés, le maître souligne l'anxiété de l'enfant face aux tâches scolaires, une anxiété qui a toujours été là.

Il explique qu'il est anxieux de ne pas réussir, convaincu que tout apprentissage est difficile pour lui surtout quand sa mémoire est sollicitée. Il veut apprendre, mais n'y parvient pas parce que la concentration lui manque. Il pense être attentif, mais souvent ne comprend pas ce qui est dit.

Nous utilisons les épreuves du KABC-II (Kaufman et Kaufman, 2004).

Comportement pendant les épreuves, résultats et conclusion

Les résultats obtenus dans les tests sont hétérogènes. Ils sont compris entre 6 (dénombrement de cubes) et 14 (Mémoire associative) ; des bornes qui situent les efficacités en deçà de « moins un écart type » et au-delà de « plus un écart type ». À moins d'un écart type, l'enfant n'a plus que 18 % environ d'enfants de sa classe d'âge qui font moins bien que lui, à plus un écart type, il y a en a 82 %. Une manière de dire l'écart entre les niveaux de réussite sur une même batterie d'épreuves.

Les meilleurs niveaux sont atteints dans les deux épreuves de connaissances du KABC (Devinettes et Connaissances culturelles), et mieux encore dans l'épreuve de Mémoire associative.

Dans les épreuves de connaissances, nous sommes assez épaté de l'entendre répondre correctement à nombre de questions qui relèvent d'une vraie curiosité culturelle, dans les domaines des sciences, de l'histoire et de la géographie. Chaque image montrée suscite des commentaires, il assure connaître, recherche longuement en racontant comment et dans quelle circonstance – scolaire toujours – il a rencontré l'objet et appris à le connaître. Les connaissances concernent en effet des domaines qui peuvent être parcourus aussi bien au dehors qu'au-dedans de l'école. Pour Nathan, tout semble indiquer — c'est ce qu'il dit — que c'est à l'école qu'il apprend. Mais nous savons aussi que Jérémy a toujours à cœur de répondre au-delà des attentes de confirmation que nous sommes selon lui censé rechercher. Son maître est le meilleur, le psychologue est le meilleur psychologue et l'école qu'il fréquente est aussi la meilleure. Mais rien ne nous autorise à penser que cette attitude vise à plaire. Jérémy croit tout cela, et il atteste que cette école et cette classe lui conviennent quand il fait état d'un exposé préparé pour la classe sur la question que je lui pose, ou, mieux, de ce qu'il a entendu d'un exposé fait par un camarade.

Cette qualité d'ouverture et d'implication est peut être aussi une explication au bon niveau de réussite attesté dans l'épreuve des Devinettes, qui nécessite que l'enfant, avant de répondre, ait bien entendu tous les termes de la question posée, en d'autres termes qu'il soit attentif et concentré et n'ait pas été tenté de s'évader temporairement de la situation qui lui est imposée.

Quelque chose de même nature s'exprime dans l'épreuve de Mémoire associative, la mieux réussie de l'échelle. En première approche, le résultat est étonnant, car Jérémy s'est toujours signalé à l'école, et dans les relations avec un orthopédaque qui l'a suivi pendant plusieurs années, comme un enfant anxieux, dont la plus grande crainte sans doute était d'être interrogé sur ce dont il se souvenait. La mémoire, les interrogations sur la mémoire, quelle que soit la formule utilisée pour l'interroger étaient invariablement suivies d'un état de quasi-stupeur, puis d'une réponse bafouillée, tout de suite corrigée, masquée par une autre jusqu'à ce que la réponse devienne réellement indiscernable. L'apprentissage des tables de multiplication a longtemps été considéré par Jérémy comme tout à fait hors de portée : interrogé sur un produit, on le voyait se murmurer la première réponse, la plus immédiate, souvent une réponse juste qui était refusée, comme s'il ne voulait pas accepter ce

qui à ce moment précis, échappait à son contrôle, à celui qu'il aurait pu exercer sur une suite de sommes méthodiquement reconstruite, au profit de l'automatique nouvellement acquis.

Nous comprenons ces surcroûts d'anxiété lors des appels à la mémoire, si nous tentons de saisir les aspects en apparence contradictoires entre les résultats obtenus sur deux épreuves différentes, l'une de mémoire immédiate, Mémoire de chiffres, la seconde impliquant également la mémoire, mais concourant à l'évaluation de l'indice Planification, Mémoire associative (Atlantis, un nom combien plus poétique dans l'édition américaine du test, et plus facile à se rappeler). Ce qui distingue ces épreuves, du point de vue de la réussite de l'enfant, n'est pas que la première soit de mémoire immédiate et la seconde de mémoire différée, ce qui n'a guère de sens dans le cadre intelligible de la passation. Ce qui les distingue est la qualité de mobilisation de l'enfant et ce qui la facilite, ou non, la présence ou l'absence d'un support imagé concret.

- Dans l'épreuve de Mémoire immédiate des chiffres, l'examen de la suite des réponses nous renseigne sur la variabilité de l'attention de l'enfant : le premier échec survient sur un item de rappel d'une suite de quatre chiffres, tandis que le meilleur résultat est obtenu dans deux items de 6 chiffres ! La variabilité de niveaux de réponse est en relation avec la variabilité de l'attention de l'enfant. Un accompagnement mentalement proche de l'enfant nous confirme d'ailleurs que nous pouvons d'emblée, dès la suite de chiffres énoncée, anticiper qu'il y aura ou non rappel réussi, tant la présence ou l'absence de l'enfant au moment où nous égrenons les chiffres est sensible.
- Dans l'épreuve de Mémoire associative, le « voir » était la recherche. L'épreuve elle-même consiste à associer l'image à un mot, de manière définitive (pour le temps de l'épreuve) au sens où le même objet ne sera jamais présenté dans une position différente de celle de la première présentation. On peut ainsi penser que les alternances de présence et d'absence à la tâche sont moins susceptibles d'apparaître ici, dans la mesure où la contention de l'attention de l'enfant est facilitée par l'image.

On peut ajouter à cette hypothèse une seconde, qui concerne la *vigilance perceptive* : si l'on considère le plaisir, la jubilation et la rapidité avec laquelle JérémY s'acquitte de l'épreuve de Mémoire associative, nous ne le reconnaissons plus, lui, ses hésitations et ses bafouillages sans fin. Ce qui est attesté en tout état de cause est une bonne efficience dans une tâche qui sollicite sa vigilance perceptive. L'enregistrement et la mémoire des figures préalablement perçues ont certes bien joué,

mais au moment de la confrontation aux images, ce qui s'impose est sa vigilance perceptive. C'est une donnée en apparence contradictoire avec une inattention, une difficulté à enregistrer et à conserver en mémoire, mais si l'on considère que le rappel s'exerce sur des images, alors il convient de considérer que l'inattention n'est pas partout la même.

Cette réalité nous amène à considérer autrement les difficultés de l'enfant. Nous avons souligné, dans l'exposé, ses défenses mentales les plus évidentes, relevant notamment de l'idéalisation et du déni des réalités intérieures. Nous avons dit que pour Jérémy tout est toujours bien. Toute nouvelle personne rencontrée est la meilleure des personnes. Si elle est psychologue, c'est le meilleur des psychologues. Ces mécanismes sont définis par Mélanie Klein comme un ensemble de défenses « maniaques » contre l'angoisse dépressive. On insiste, dans cette théorie, sur la fuite des réalités internes, qui prend ici la forme d'une grande peur quand la mémoire est sollicitée, corollaires d'une fuite vers l'extérieur.

C'est une réalité clinique fréquente, qui devrait connue des enseignants. Est évité, invalidé ce qui renvoie aux émois internes ; face à cela, la réalité extérieure est surinvestie. On voit alors certains enfants, ceux qui ont si peur de ne pas savoir, parce qu'ils ont peur d'oublier — en d'autres termes de se confronter à une réalité interne insoutenable —, devenir les champions de la « copie sur le voisin ». La question qui nous intéresse ici n'est pas de porter un jugement d'enseignant sur la copie honnie, mais de considérer que la rapidité avec laquelle un seul coup d'œil suffit au copieur pour prendre un grand nombre d'informations — ce que nous ne serions, nous, pas capables de faire — doit être appréciée à sa mesure.

L'hypothèse que nous faisons sur ce niveau de performance dans une tâche de vigilance perceptive est déroutante, si l'on considère les difficultés d'attention comme une réalité extensive. Dans le cas de Jérémy, les défenses mentales qui sont alors à l'œuvre ont deux versants : au déni de la réalité interne répond la fuite sur l'extérieur. Quand celle-ci utilise des images, les conditions sont réunies pour une performance étonnante. Cette hypothèse est, de fait, une confirmation d'une organisation mentale singulière, mais fréquente chez nombre d'enfants en difficulté, habituellement repérés dans l'organisation anaclitique ou organisation dépressive de l'enfant (Lustin, 1979).

La problématique d'attention

Les difficultés d'attention, ou les alternances présence/absence mentale de l'enfant, sont en soit un facteur d'échec dans bon nombre

d'épreuves de l'examen. Si l'on ajoute à cela que le lien à l'image est assuré dans la seconde épreuve, que celle-ci ne peut être perdue, qu'il suffit de regarder, alors il se peut que le nœud des difficultés que rencontre Jérémy dans sa scolarité soit son impérieux besoin d'un lien maintenu avec les images, expression active de l'angoisse de perte de vue/angoisse de séparation. La même problématique serait à la source des difficultés rencontrées dans les apprentissages premiers, parce que perdre de vue pour retrouver autrement est la condition même d'accès au code de l'écriture alphabétique, dont la fonction est de désigner l'objet non de le dessiner.

L'épreuve de dénombrement de cubes est intéressante à analyser à la lumière de ces premiers constats : le score obtenu est le plus bas du protocole, l'épreuve ne convenait pas à l'évidence à l'approche de Jérémy. On relève en effet plusieurs caractéristiques concourant à l'échec dans le dénombrement :

- un dénombrement pour chaque item beaucoup trop rapide. On ignore à ce moment comment il compte, mais son résultat survient plus vite que le terme de notre propre comptage. On ignore aussi pourquoi il procède de cette manière, besoin d'affirmation dans une épreuve à première vue simple à réaliser, ou tendance générale à ne pas fixer la difficulté mais au contraire à glisser superficiellement sur l'image ? Il n'y a pas de contradiction entre ces deux tendances, qui réfèrent ensemble à la problématique de fuite sur l'extérieur d'enfants qui ne sont pas en mesure d'aborder l'angoisse dépressive au sens de Klein ;
- une difficulté d'analyse selon les codes culturels d'une représentation appuyée sur la perspective ; les cubes qui ne sont pas vus ne sont pas comptés, malgré les items d'apprentissage,
- et une tendance à se désorganiser face aux difficultés que lui oppose l'épreuve. Au début il compte encore les cubes, méthodiquement, à la fin, les faces sont confondues avec les cubes, la réalisation de la tâche s'est progressivement détériorée pour aboutir à une manière de résolution d'un âge bien inférieur à celui de Nathan.

L'ensemble de ces traits ne dément pas ce que nous notions de dépendance à l'image chez Nathan, quand il est face à un matériel présenté sur du papier, qui est l'autre versant de sa dépendance à la proximité de la personne. Il ne s'agit pas, en effet, seulement de voir et de reconnaître, comme avec « Mémoire associative », des images en deux dimensions, inchangées d'une page à l'autre, mais de saisir les objets représentés dans un espace à trois dimensions. Ce n'est pas seulement le code de représentation des objets en trois dimensions sur un support qui

n'en permet que deux qui est en cause. C'est que ce code contredit tout ce qui attendu de l'image : elle doit, pour Nathan, représenter, c'est-à-dire conserver le lien à l'objet à travers son image, or on lui propose ici de se servir de ce qui lui est si nécessaire pour faire disparaître les objets à la vue, ce qui est bien le comble du traitement demandé de l'image... qui ne montre pas l'image du tout. Pour Jérémy c'est le comble.

La note totale qui résume le protocole de KABC-II de Jérémy le situe dans la moyenne des enfants de même âge. Elle ne permet pas de saisir la nature de ses difficultés, qui doit être approchée par une comparaison des conduites d'une épreuve à l'autre. Celle-ci nous indique une grande hétérogénéité des performances, qui renvoie à une hétérogénéité des niveaux de réponse de l'enfant, en termes d'âges. Les difficultés se présentent dès que l'attention est très sollicitée, elles sont confirmées dans les épreuves qui n'offrent pas de support à son raisonnement par des images concrètes.

Ces particularités rendent compte du hiatus actuel entre ce que l'enfant est susceptible de réussir dans des moments favorables, de proximité mentale avec l'adulte, et ce qui pose le plus grand problème, le maniement des apprentissages scolaires qui ont tous pour fonction d'aider l'enfant à grandir, donc à prendre son autonomie vis-à-vis des personnes réelles ou de ce qui maintient pour lui un lien à celles-là, les images.

OBSERVATION N° 7, LAURETTE OU L'ART DE LA RUPTURE. POUR RESTAURER LA CONTINUITÉ, S'APPUYER SUR L'AMIE

Présentation

Laurette a 11 ans. Elle fréquente depuis peu sa nouvelle école. Le dernier déménagement d'une longue liste l'a vue avec sa famille actuelle traverser le pays du nord au sud. Elle fréquentait une classe d'intégration scolaire accueillant des enfants handicapés mentaux (CLIS1) dans son école précédente. Elle se retrouve dans une classe identique dans sa nouvelle école.

C'est sa dernière année de scolarité primaire. Dans un an elle sera au collège, et selon le cas, en ULIS ou en SEGPA.

Pour l'heure, nous répondons aux demandes de son enseignant qui s'interroge sur les moyens intellectuels de Laurette. À bien des égards

elle répond plutôt bien aux sollicitations scolaires. Sans être très performante, elle lit et comprend ce qu'elle lit jusqu'à ce qu'elle « tombe » sur un mot qui lui résiste, ou qu'elle ne connaît pas, et se met à batailler sans jamais se sortir à son avantage de l'impasse dans laquelle elle paraît se trouver. Elle demande alors à son enseignant pourquoi il lui pose des questions comme celle-là, ou pourquoi il lui soumet un texte comme celui-ci, en le regardant droit dans les yeux, sans ciller.

Ce qui est décrit par l'enseignant met en question l'orientation de l'enfant dans sa classe actuelle parce qu'elle ne lui apparaît pas vraiment une enfant mentalement retardée. Il lui reconnaît des difficultés d'attention, au sens où elle entend rarement les explications collectives, à qui il faut les répéter en particulier — comme à la majeure partie des enfants de sa classe. Il dit cependant que l'attention est plus particulièrement en question quand il tente de lui donner une explication, qu'elle ne regarde ni n'écoute.

Par ailleurs, les brusques ruptures qui surviennent inopinément dans le cours de ses travaux en présence de l'adulte l'interrogent : les mots lui manquent pour exécuter une tâche à tout moment, elle interrompt alors sa recherche qu'elle ne reprend pas.

Comportement dans les tests et résultats

La première rencontre avec Laurette est entamée avec une batterie des tests classiques d'efficience intellectuelle, le *Wechsler Intelligence Scale for Children* (version WISC-IV).

Les tests verbaux (Vocabulaire, Similitudes et Compréhension) sont peu favorables à l'enfant et la situent en moyenne à trois ans de son groupe d'âge, en écart d'âge⁷. Le même résultat est attribué dans les épreuves concourant au calcul de l'indice Mémoire de travail.

L'indice d'organisation perceptive est nettement moins péjoratif et l'écart est alors réduit à un an.

Les traits saillants du protocole donnent des indications sérieuses sur les difficultés rencontrées dans les tests.

Dans les épreuves verbales, les réponses sont réduites à quelques mots. En cas d'incertitude, Laurette ne prend pas le risque d'une réponse. Elle multiplie les « je ne sais pas », l'inhibition domine.

7. Le WISC-IV permet pour chaque épreuve de déterminer une position dans le groupe de même âge, mais il peut être intéressant de chercher à quelle médiane s'apparente le score brut de l'enfant dans l'épreuve. Les comparaisons sont plus accessibles au profane, parent ou enseignant.

Mais, assez rapidement, l'inhibition cède et Laurette laisse entendre que ces questions ne peuvent s'adresser à elle puisqu'elle n'a même jamais entendu les mots que je lui demande de définir. Elle tente alors de m'interroger, en me demandant s'il va encore y en avoir beaucoup comme ça, alors qu'il devrait être évident pour moi comme pour elle qu'elle n'est pas en mesure de répondre à ça. Elle reste courtoise, cependant, mais veut discuter, comme si nous étions deux grandes personnes susceptibles de prendre la vraie mesure du problème qui est qu'elle ne connaît pas les mots. Ses questions alors pour rompre la relation inopportune de test peuvent être plus personnelles, pourquoi je fais ça, qu'est-ce que c'est que ce pansement que j'ai à la main, et ainsi de suite.

Si l'étendue du lexique est en cause, à l'évidence, il nous semble que toute la difficulté n'est pas là. Il arrive fréquemment qu'en répétant ce que je lui demande elle déforme la prononciation de ce que j'ai dit, au point qu'il est permis de penser qu'elle entend mal. Comme je le lui demande, elle me dit — pour ce que je comprends d'un récit mal cousu — qu'elle a subi un examen de l'audition assez sérieux avec casque sur les oreilles, et que, depuis ce jour, elle entend des bourdonnements ! En tout état de cause d'autres se sont posé la question, face à ses difficultés dans le maniement du matériel verbal. La difficulté à discriminer ce qui est entendu peut renvoyer à d'autres causes qu'un déficit auditif, notamment au fait que la fillette n'est pas toujours dans une attitude d'écoute fasse aux questions d'un psychologue qu'elle paraît redouter, mais il est intéressant de noter que la difficulté aboutit à un résultat si proche d'un manque auditif. Il faut encore ajouter que les deux premières épreuves, vocabulaire et similitudes appellent à la catégorisation qui apparaît d'un maniement peu usuel à l'enfant.

C'est dans les épreuves de l'indice « Mémoire de travail » qu'apparaissent le mieux les particularités du protocole. J'essaie de mobiliser au mieux son attention, en lui demandant si elle est prête à chaque nouvel item. Elle est alors très coopérante et veut réussir. Dans « Mémoire immédiate » des chiffres, elle réussit les items de quatre chiffres, mais échoue tous les items de cinq chiffres : les réponses ne sont pas aberrantes, chaque fois un seul chiffre est oublié ou déplacé, malgré les trois essais. Pour répéter, comme la plupart des enfants peu à l'aise elle fait une répétition à mi-voix à chaque nouveau chiffre, mais se trouve dépassée par le nombre et malgré son application à suivre la consigne ne peut y répondre positivement. Aux limites du test, je lui demande alors d'essayer en faisant l'effort de les voir intérieurement — ce que manifestement elle évite — sans plus de succès. Comme je lui demande

si elle a pu les inscrire, elle me dit que non, en souriant. Je renouvelle l'expérience en fermant les yeux et l'incitant à faire de même, ce qu'elle tente sans succès. Impossible de fermer les yeux.

Dans les chiffres à rebours, la balle est remise au centre, et nous parvenons à la répétition de quatre chiffres à rebours avec une réussite sur trois. C'est peu, mais en soi intéressant, puisque cela indique qu'elle est bien présente dans la situation de test, et que la réussite est possible sur un item de ce genre (correspondant aux épreuves réussies à 50 % dans la NEMI-1966 par les enfants dans leur dixième année). Mais sa stratégie ne change pas.

A-t-on dès lors un chiffre qui représente quelque chose de la mémoire de travail ? Cela ne semble pas, il aurait fallu qu'elle soit accessible. Être présente comme l'est Laurette n'y suffit pas, il faudrait encore que les chiffres se fraient un passage vers ses représentations au lieu de rester sur le bord de ses lèvres. En tout état de cause la problématique d'attention est bien là : sauf exception, elle écoute mais n'entend pas, le matériel reste extérieur à son esprit.

Cette dernière observation nous porte à repenser à ses comportements dans les épreuves verbales : il est arrivé souvent qu'à l'écoute d'un mot, elle déclare tout à trac ne pas le connaître, ne l'avoir jamais entendu ce que j'ai du mal à croire. Elle se comporte alors vis-à-vis de ce mot comme s'il était parfaitement étranger même au français. Là où d'autres tenteraient une définition par un rapprochement auditif, elle est très radicale. Elle ne peut pas même croire qu'il existe. Nous sommes alors dans une situation de refus, pas bruyant mais refus tout de même que nous ne pouvons lever en relation duelle.

Conclusion de l'examen avec le WISC-IV

Telle qu'elle apparaît à l'issue de la passation du WISC-IV, la problématique de l'attention de Laurette paraît secondaire. Le décalage dans les niveaux d'efficacité est très grand, et si l'on ne retenait que les indices de Compréhension verbale et de Mémoire de travail de la batterie, la présence de l'enfant dans une CLIS ne poserait pas de problème, non plus que son orientation future.

Mais la dysharmonie des scores qui distinguent les épreuves dément l'hypothèse d'une déficience intellectuelle. Des domaines d'efficacité sont plus affectés que d'autres par une notion de retard, particulièrement les épreuves verbales et les épreuves de mémoire.

Curieusement, à l'analyse, ce qui pose problème à l'enfant dans le cours de la passation paraît de même nature dans les épreuves verbales

et dans les épreuves de mémoire de travail : à un certain niveau de difficulté, l'enfant bloque sur la définition d'un mot qu'elle ne reconnaît plus, comme sur une liste de chiffres à rappeler.

Peut-être le lexique de l'enfant est-il particulièrement peu étendu ? Peut-être accuse-t-elle, et retrouverait-on dans le cours de son développement, les indices d'un retard de langage ?

Mais dans le cours de la passation, une autre réalité se fait jour : le plus souvent le travail avec l'enfant se fait sans heurt, elle n'est pas loquace mais reste coopérante. L'alliance avec elle se noue, elle cherche la proximité et la trouve, comme le font les enfants décrits par Lustin (1979) comme « anaclitiques ». Celui qui lui soumet l'épreuve ressent d'ailleurs très vivement la nécessité de fournir cet appui sans faille sur son propre travail de représentation. Laurette paraît alors tirer le meilleur de l'appui pris sur le psychologue dans le cours des exercices de répétition et de mémoire.

Jusqu'à un certain point : la limite est que les objets dont elle doit se souvenir, chiffres ou lettres, tout neutres qu'ils se présentent ne franchissent pas les lèvres dans le sens dehors-dedans. Ils ne s'inscrivent pas.

Ce qui, dans le sens de l'hypothèse précédente, prend immédiatement une coloration singulière. La limite entre l'extérieur et l'intérieur ne peut être franchie par le refus qu'elle y oppose, latent, toujours présent. Il s'agit moins alors de défenses contre l'angoisse dépressive, que de craintes d'une autre nature, de craintes persécutives corollaires toujours présentes de la problématique dépressive au sens de Mélanie Klein.

Comme l'exercice de l'attention ne peut valablement se jouer qu'à certaines conditions de volonté réelle de coopération, il faut nous employer à lever cet obstacle que constituent les craintes persécutives.

Seconde observation en groupe

Lors de la première rencontre avec la fillette, elle semblait effrayée, interrogative sur les raisons de la rencontre pourtant préparée par l'enseignant. L'inhibition verbale offrait peu de prise à l'établissement d'une saine rencontre de travail. Elle m'avait d'ailleurs dit :

« Moi, je parle pas beaucoup.

– (*Regard interrogateur.*)

– Parce que. Pas envie. C'est comme ça ! »

Pour une seconde rencontre, je propose à Laurette de travailler avec un autre enfant de la classe s'il s'en trouve un qui accepte. Elle avise Kadi. Laurette dit tout de suite que c'est sa meilleure amie.

Observation avec l'épreuve d'analyse catégorielle des EDEI

Le premier travail proposé est emprunté aux Échelles différentielles d'efficience intellectuelle de Perron-Borelli (1974, révision 1996). À 11 ans, les filles sont hors des références de l'étalonnage, mais elles sont en CLIS pour retardés mentaux, ce qui autorise cette liberté.

L'épreuve proposée est dite d'analyse catégorielle.

Afin de faciliter la présence simultanée des deux filles, je propose que chacune réponde à son tour à une série, tandis que l'autre corrige après chaque item si elle n'est pas d'accord avec la première réponse donnée.

Le premier item est difficile, Kadi commence la série, Laurette ne regarde pas. J'arrête l'exercice, et j'explique encore une fois à Laurette qu'elle doit regarder pour dire si elle est d'accord, et corriger si elle ne l'est pas. Laurette accepte et encourage Kadi à reprendre, ce que nous faisons.

Par la suite, Laurette est là, pas toujours prête au moment où sa camarade cherche la bonne pièce, mais comme cette dernière a pour consigne de ne pas démarrer sa recherche avant de sentir le regard de Laurette sur sa main, Laurette la rejoint sans trop se faire attendre.

L'épreuve est longue, malgré l'économie d'items réalisée dans la passation (une série est créditée de la note maximum, quand les trois premiers items sont réussis), mais paraît facile aux fillettes.

Résumons ce premier exercice :

- les fillettes sont en compétition, mais veulent réussir ensemble. L'amitié semble commander le rythme et la réussite ;
- la méthode utilisée n'a pas permis aux difficultés d'attention de se manifester autrement que par un très court décrochage de Laurette en début d'épreuve ;
- et d'un second en fin d'épreuve quand, correctrice, elle ne s'est pas concentrée sur la réponse de sa camarade.

Par ailleurs, rien ne témoigne ici de difficultés de compréhension majeures telles qu'elles sont habituellement rencontrées dans une classe de CLIS1.

Observation au cours d'un exercice de lecture-orthographe

Pour revenir à une activité plus scolaire, je propose à Kadi de commander à Laurette l'écriture d'un mot sur le tableau.

Laurette l'écrit sans faute : *informatique* (en cursive).

À son tour, Kadi écrit le mot demandé par Laurette : *fonologie*.

« Il y a une faute ! s'écrie Laurette.

– Attends ! répond Kadi en se précipitant vers le tableau. »

Elle hésite alors. D'autorité, Laurette écrit la réponse qui surprend Kadi : *phonologie*. Elle a sans doute rencontré cette graphie *ph* bien des fois, mais à ce moment précis, elle lui semble inconnue.

Elle objecte : « Il faut bien un f pour que ça fasse *fo* !

– Il peut y avoir plusieurs manières d'écrire le même son, je lui réponds. Regarde, le *k*, c'est la première lettre de ton nom. Il écrit le son *k*, mais le *c* aussi, comme le *que*. »

Elles n'écoutent pas. Trop de paroles, ça ne parle pas.

Je demande à Kadi d'écrire « un choc ». Elle hésite, j'épelle, elle écrit, puis relit.

« Maintenant, écris de la même manière “chic”, comme quand on dit : “C'est chic !” » Elle l'écrit. J'acquiesce. Puis, à Laurette, en insistant sur la marque du féminin :

« Mais une chique, c'est autre chose. On peut avoir une chique à la joue, quand il y a un abcès à une dent.

– Comme ma cousine, elle a eu une chique là ! Répond Laurette.

– Comme ta cousine. Le mot est féminin, il se termine en *q-u-e*. Écris-le ! »

Laurette hésite, elle l'écrit *chic*. Kadi veut corriger. Je commande à Kadi :

« Ne l'écris pas, épelle-le. Pendant ce temps, Laurette ne doit pas écrire. Elle l'écrit quand tu as fini. Entendu ?

– Oui ! (elle épelle) *c-h-i-q-u-e*, à toi Laurette ! »

Laurette écrit *chice*. Kadi conteste, on efface, et Kadi reprend son rôle, pour le même résultat. Nous recommençons, plusieurs fois, sans que Laurette varie dans l'exécution. Quand je lui demande de ne plus écrire au tableau, mais de répéter oralement avant d'écrire, cela ne change pas. La fillette se précipite pour répéter oralement en reprenant la suite à l'audition de chaque nouvelle lettre, par peur d'oublier, puis s'arrête sur la troisième lettre et reste muette ensuite. Rien ne change. Je m'adresse à Laurette :

« Quand Kadi épelle les lettres, est-ce que tu les écris dans ta tête ? »
J'essaie de les répéter...

« Mais peux-tu essayer de les écrire comme si tu les voyais dans ta tête ? Nous allons demander à Kadi de les épeler lentement, pour te donner le temps de les écrire à la même vitesse dans ta tête. »

Kadi comprend l'enjeu, elle qui n'a cessé de jouer la précipitation épelle maintenant en retenant les lettres. À ce moment elle s'ajuste au rythme de l'écriture, comme si elle-même écrivait les lettres mentalement, incitant Laurette à faire de même. Il semble clair pour elle que le temps comme pour écrire est la condition à la réussite, la précipitation, qui est une constante chez elle, est alors interdite.

Quand c'est au tour de Laurette de répéter il n'y a plus d'erreur. Je lui demande :

« Tu veux essayer maintenant de l'écrire, tu gardes les lettres en tête... Elles sont encore là ?

– Oui, fait-elle ». Et elle s'exécute sans erreur.

D'autres mots sont écrits ensuite utilisant les diverses graphies pour le même son.

Je revois Laurette quelques jours plus tard. Je n'ai pas pris en note le dernier échange, et je demande à Laurette de travailler avec moi à retrouver ce qui a été écrit. Elle ne veut pas croire que je ne me souviens pas parfaitement. Mais elle joue le jeu.

Pour nous faciliter la tâche, je lui propose d'écrire au tableau ce que nous y avons écrit. Elle retrouve les mots, les premiers, les derniers, puis ceux qui ont été au centre des échanges. Je participe à l'exercice en ajoutant mes souvenirs à mesure de la progression.

Elle écrit correctement le mot qui était longtemps resté hors d'atteinte la fois précédente, sans s'y arrêter. Je ne m'y arrête pas non plus. Le problème est oublié, l'écriture du mot est restée.

La problématique d'attention

Les difficultés d'attention de Laurette ont pu être observées en trois occasions différentes.

1. Pour la première fois, elles apparaissent dans le cours de l'examen banal des efficiences. Elles sont là dans l'épreuve de Mémoire des chiffres, mais pas dans l'évitement de la situation : Laurette est présente, elle adopte une attitude d'écoute, elle perçoit quelque chose de ce qui est dit, puisqu'elle peut chaque fois en répéter une partie. De ce point de vue, elle est attentive.

Pourtant, bien que le jeu de l'attention paraisse pouvoir être mené normalement, il ne permet pas la bonne restitution. Et nous voyons l'échec dans le processus au moment précis où l'on devrait passer de ce qui est entendu à une transposition, une inscription mentale de ce qui est entendu. Tout se passe comme s'il n'y avait pas formation d'images mentales, ce que nous nommons inscription, qui s'écrit en soi et pour soi. Selon les développements du concept de « mémoire de travail », la première étape est franchie, celle de la boucle verbale. L'enfant répète, répète, sans enregistrer ce qui n'est encore qu'une musique. Il n'y a pas d'image, les chiffres ne sont pas vus, ils ne sont pas à disposition, ordonnés spatialement, comme le fait l'enfant qui réussit l'épreuve, ce qu'il nous rapporte si on lui demande comment il a procédé. Pour Laurette, à ce moment charnière, les paroles ne s'écrivent pas, ce qui est nommé par la théorie de la mémoire de travail « calepin visuo-spatial » n'est même pas un espace blanc en attente d'une inscription.

2. Dans l'observation des deux fillettes, les difficultés d'attention de Laurette se manifestent par des « décrochages » dans la relation, rapidement compensés. Elle prend alors du champ vis-à-vis de la situation actuelle, mais doit y revenir sous la pression de l'autre enfant qui sollicite sa présence. On imagine aisément qu'il s'agit alors d'un comportement usuel, dont elle a une longue pratique en classe. Il n'autorise pas d'hypothèses particulières, parce qu'il peut aussi bien être vu comme la réponse la plus banale d'un enfant qui ne comprend pas, qui ne saisit pas ce dont il est question parce que c'est alors hors d'atteinte pour elle.

3. Les difficultés propres à Laurette réapparaissent ensuite, au moment où elle n'est pas à même de simplement répéter une suite de lettres.

Comme pour « Mémoire des chiffres », elle paraît présente : elle écoute, elle tente de répéter ce qu'elle vient d'entendre en allant au plus vite, au plus court. Le temps de l'inscription en fait ne joue pas à ce moment. Il n'y a d'ailleurs pas d'inscription. Elle écoute mais n'entend pas, et n'engage aucun processus de représentation de ce qui est dit. Ce que l'on nomme « mémoire de travail » est à court d'informations. Elle a entendu les lettres, mais ne les a pas vues, ou superficiellement. Son regard a glissé dessus.

La difficulté a été dépassée au moment où il lui a été demandé de voir les lettres une à une intérieurement, en s'appuyant sur l'idée de les écrire.

Le travail d'inscription a été possible sur l'injonction de se soumettre à un rythme et à un ordre d'inscription prenant en compte la succession des caractères qui donne à chacune des lettres sa place, « comme si elle les écrivait ».

C'est sans doute le moment le plus important du travail de sollicitation de l'attention : il est accompagné par la camarade de Laurette, à ce moment où les deux regards sont mobilisés sur le même point. Il est bien question d'attention conjointe. La fillette l'accepte grâce à ce qu'elle perçoit d'engagement de son amie. L'accompagnement de l'amie est au plus près, remarquable d'attention à celle qui peine, remarquable de sollicitude.

Peut-on alors isoler ce qui a été le plus efficace dans l'aide ?

Il y a convergence de plusieurs détails dans l'étayage fourni par la camarade de Laurette à son amie. Mais à coup sûr, nous avons très sensiblement ressenti :

- le temps que la fillette prenait pour épeler, parce qu'il semblait alors à celui qui écoutait que le temps mis pour dire chaque lettre était le temps exactement nécessaire à son écriture ;
- l'incitation de la camarade à suivre sa parole pour s'en détacher et la transformer ;
- l'incitation de sa camarade se mettant à la place de celle qui devrait écrire, à prendre la sienne en contrepartie, la place de celle qui a déjà la suite des lettres écrite en tête.

Mais une autre hypothèse s'impose si l'on considère d'autres réalités.

Il y a d'abord la réalité de l'âge, à 10 ans, elles ne sont plus de tout petits enfants. Ce qui signifie que la conscience et la volonté ont déjà un rôle à prendre dans le travail d'attention, de rétention et de mémoire. Tout se présente pour Laurette comme si quand elle apprend, cette place de la conscience et de la volonté n'avait pas été prise. En d'autres termes, elle n'inscrit pas, ne retient pas, mais ce n'est pas de sa faute (comme disent les enfants), elle ne le fait pas exprès.

Dans notre échange, ce discours niant sa part de responsabilité n'est pas de mise.

Nous ne lui disons pas « Tu peux le faire ! » (en anglais *Yes you can* !), nous lui disons très lentement : « Regarde et écoute Kadi, essaie de voir maintenant "à l'intérieur" et tu ne le perdras pas. Tu écoutes Kadi, Tu entends les lettres qu'elle nomme, Tu les écris dans ton esprit comme elle l'a fait dans le sien. Tu les écris comme si tu avais une craie pour écrire sur le tableau que tu imagines. »

En lui disant pas à pas le processus d'inscription, en lui disant comment elle l'accompagne, il est signifié à la fillette que c'est une action : délibérée ; volontaire ; de rapprochement mental ; donc d'accompagnement de sa camarade ; qui aboutira.

PARTIE 3

PRINCIPES DE REMÉDIATION DES TROUBLES D'ATTENTION EN PETIT GROUPE D'ENFANTS

Chapitre 7

Le travail sur l'attention par le travail sur l'écriture

POURQUOI, AU NOM DE L'ATTENTION, S'ARRÊTER SUR LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE ?

Travaillant sur l'attention, nous voyons deux raisons consistantes de nous intéresser à l'enseignement et à la rééducation de l'écriture.

Le développement de l'attention de l'enfant, du signe gestuel au geste graphique

Dans le développement normal de l'écolier, le geste graphique, d'écriture ou de dessin, est un produit de symbolisation qui se situe dans le droit fil du signe gestuel. Le signe gestuel est ce signe produit par un geste particulier, auquel recourt le très jeune enfant, entre 1 et 2 ans, un geste pour un signe, le geste appelant l'attention d'une personne de l'entourage, pour lui signifier quelque chose de précis.

La personne adulte est censée comprendre tout de suite le signe gestuel,

- soit parce qu'il est déjà connu d'elle, il a été emprunté aux adultes et imité ;
- soit parce qu'il a été créé antérieurement par l'enfant pour les besoins d'une autre cause et qu'il a correctement fonctionné à ce moment.

S'il n'est pas compris tout de suite, le signe gestuel est abandonné de l'enfant, et il en expérimente un autre.

Le signe gestuel apparaît dans les comportements de l'enfant comme un antécédent de la parole, comme pour préparer le passage à l'abstraction de la parole, en l'accompagnant. Dans ce registre de communication par le signe, l'enfant n'est pas moins habile que l'adulte. Le signe gestuel est quelque chose de son monde, de son savoir-faire, qui ne le met donc pas dans une situation dissymétrique périlleuse vis-à-vis de l'adulte dans l'échange. Par sa place dans le développement, c'est un mode d'expression, et donc de sollicitation de l'attention, qui a barre sur la parole. Son recours pour l'enfant est plus « naturel », plus spontané, et s'impose d'une tout autre manière que la parole.

Que l'on pense à la manière dont répond l'enfant très jeune quand on lui demande son âge : il tend la main paume en avant en dressant trois doigts ! C'est un geste charmant. Pour nous, il montre que l'inhibition qui affectera longtemps l'usage de la parole de l'enfant face à l'adulte est absente du signe gestuel. C'est ce qui fait son importance et son intérêt.

En d'autres termes, le signe gestuel est la manière enfantine de capter l'attention, avant, juste avant d'avoir les mots pour le dire. L'école maternelle joue beaucoup sur ce registre, parce qu'il est conforme au développement psychologique de l'attention.

Le geste graphique

Le geste graphique beaucoup plus tardif prend en partie sa source dans le signe gestuel. Il devrait être utilisé comme le signe gestuel pour appeler et mobiliser l'attention, en vue de susciter l'imitation de l'enfant sur ce que nous faisons. C'est originellement sa fonction.

Avant l'abord méthodique de l'écriture, le geste graphique gagne peu à peu en précision. Il reçoit beaucoup de l'activité de dessin. Ce dernier peut être pratiqué seul, mais son développement nous enseigne le poids du regard d'autrui et de la relation avec l'entourage sur la signification et sur la technique même du dessin. Du signe gestuel au dessin, puis à l'écriture, l'intérêt du scripteur et du témoin est passé au cours des ans du geste signifiant au geste qui produit un trait, du geste engageant tout le corps au geste limité à la main produisant une forme.

À l'examen du processus de son développement, nous n'avons pas de raison de penser que la captation du regard cherchée et obtenue par le signe gestuel disparaît avec l'écriture, bien au contraire. Dans ces conditions, il est légitime pour l'adulte de s'attarder sur les caractéristiques du geste,

- celui que nous produisons sous le regard de l'enfant pour écrire une lettre ;
- celui que nous observons en retour quand il le reproduit par imitation.

Le changement, du signe gestuel au geste graphique, concerne l'ampleur du geste. Il est limité à la main, et, plus encore au doigt qui a toujours eu un rôle majeur d'appel à l'attention, dans le signe gestuel. Que l'on songe à l'index qui désigne, pointé vers l'objet, qui appelle au silence, posé sur la bouche, ou encore qui appelle à l'attention, pointé vers le haut. Avec l'écriture, le geste ajoute, à l'index, ce prolongement du doigt qui est la craie ou le crayon. L'attention conjointe entre l'adulte et l'enfant est alors tout entière prise par le geste, et par le produit du geste, le trait. L'attention est réellement focalisée, fixée sur un point mobile. Pourquoi se priver de ce support quand on travaille sur l'attention trop labile de l'enfant¹ ?

Trouble d'attention et trouble d'apprentissage

L'écriture présente un second intérêt dans la rééducation de l'inattention : dans la plupart des troubles des apprentissages — notamment la dyslexie — un « trouble de l'attention » est une constante selon les guides diagnostics médicaux. Or, à l'examen, le praticien peut constater que le trouble des apprentissages incriminés a une incidence singulière sur la qualité de l'écriture de l'enfant.

Dans la dyslexie par exemple, pour un très grand nombre d'enfants, on observe une forte tendance à la confusion des sons qui sont proches à l'oreille, et des lettres qui sont proches graphiquement. Notons que la confusion majeure touche le *m* et le *n* qui jouent à la fois de la proximité graphique et phonétique. Mais entre l'écriture et la lecture, la confusion joue différemment, dans l'écriture, elle est agie. L'enfant écrit

1. Il y a plusieurs réponses à cette question : il y a un poids culturel indéniable pesant péjorativement sur toute implication corporelle dans la pédagogie, le geste graphique est évité parce qu'il engage le corps. La seconde raison est plus psychologique : l'imitation du geste pose un problème de proximité mentale entre les partenaires, enfant et adulte — on est littéralement « dans le geste » — donc trop près, ce qui est mal vécu et refusé inconsciemment.

certaines lettres en ne permettant pas à celui qui lit de distinguer entre deux lettres trop proches. La confusion la plus évidente, sur laquelle il conviendrait d'intervenir tout de suite, affecte l'écriture du *o* et du *a* avant de s'étendre à bien d'autres graphies. Dans la confusion entre le *o* et le *a*, par une acrobatie d'écriture surprenante, l'enfant parvient à masquer les différences. Ces « acrobaties » puisent à une source omniprésente, qui est un premier tracé horaire fautif du cercle (horaire : dans le sens des aiguilles d'une montre).

Avec l'omniprésence du tracé horaire, ce qui oppose fondamentalement le tracé cursif des voyelles et des consonnes disparaît dans ces écritures fautives, qui relèvent d'un processus agi d'effacement des différences. La même tendance maltraite généralement, chez les mêmes enfants, les ligatures entre les lettres, qu'ils accolent ou séparent à l'extrême. Une tendance qui va contre le sens de la cursive, pour laquelle les ligatures relient les lettres, en inscrivant entre elles un minimum de distance. Les ligatures lient les lettres et les distinguent tout à la fois, bref, elles les séparent. Or lier et séparer est bien le problème de l'enfant dyslexique².

Passer par le geste, ce sera en fin d'apprentissage avoir intégré la différence par l'action, par le corps. Ceci jusqu'au point où le mécanisme, chaque fois différent, d'écriture d'une lettre sera devenu ce que le fondateur de la neuropsychologie, Luria, nommait poétiquement une symphonie kynétique singulière, à nulle autre superposable. En somme, une manière de rendre consciente la petite différence, autrement refusée, singulièrement par l'enfant dyslexique³.

UNE SÉANCE DE TRAVAIL SUR LE TROUBLE D'ATTENTION, AVEC DES ENFANTS DE 6 À 8 ANS

Présentation du groupe

Le groupe comprend trois enfants, deux garçons de CP, et une fille de CE1.

2. Un problème qui affecte fatalement le premier apprentissage, l'association entre lettres, dans notre système alphabétique, par lequel les mêmes vingt-six lettres servent à transcrire tous les mots.

3. L'enfant dyslexique, souvent, confond par proximité ailleurs que dans la lecture. Il confond aussi dans l'écriture des lettres cursives, traçant par exemple volontiers une lettre curieuse qui peut être lue indifféremment comme un "o" ou comme un "a" - un exemple parmi d'autres.

- Les garçons de CP, Noa et Sofiane, font leur premier CP. Ils ont fait l'objet d'une demande d'aide par leur maîtresse. Elle note les difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, d'une part, leur manque d'attention mêlée d'un peu d'agitation d'autre part. Aucune aide n'est engagée par ailleurs, ni dans l'école, ni hors de l'école.
- La fille de CE1, Cloé double sa classe. Elle a donc deux ans de plus que les garçons. Elle consulte en orthophonie, une fois par semaine, à la suite d'un démarrage difficile des acquisitions dès le CP. Actuellement elle serait en difficulté dans tous les domaines, en calcul comme en français : la lecture est acquise mais très peu fluide, et la maîtresse redoute la proche confrontation à la grammaire et à la conjugaison. Par ailleurs, la fillette paraît rêveuse, pas concernée, et toujours un peu « ailleurs ».

Nous limitons à ces brèves observations l'exposé des « cas » volontairement. Le compte rendu n'est pas ici une étude de cas, mais l'observation d'un groupe au travail.

La constitution du groupe

Les trois enfants sont pris ensemble pour les mêmes difficultés d'attention. Les deux garçons ont d'abord été rencontrés seuls, ils ont accepté de voir arriver Cloé, malgré leur prévention contre cette grande qui était « méchante » avec eux dans la cour (coups de pied).

Ma proposition de l'intégrer dans le groupe vise à permettre à Cloé, qui prend volontiers des attitudes un peu niaises, de jouer dans le groupe un rôle explicite de répétiteur. Je souhaite l'engager à me copier et à se prendre pour une maîtresse, ce qui ne lui arrive jamais dans les jeux entre enfants.

Pendant quelques séances antérieures, les places se sont affirmées, Cloé est une « grande », mais elle est un membre à part entière du groupe, ce qui ne l'empêche pas d'affirmer sa différence, en taille et en âge. Ils ont tous trois plaisir à se retrouver. En me devançant, les deux garçons vont chercher la fille dans sa classe et l'escortent jusqu'au lieu de rendez-vous, je les suis. Ils en sont fiers, et elle, heureuse.

Le choix des méthodes

Le groupe est donc constitué en vue d'un travail régulier sur l'attention.

Il ne peut y avoir de méprise sur le sens à accorder à ce mot, nous parlons de difficulté tout de suite évidente à regarder celui qui parle, ou

ce qu'il montre, et à l'écouter. Pour des enfants en proie à cette difficulté, écouter les autres n'est pas plus facile dans la mesure où, aussitôt qu'un autre a parlé, un second parle sans attendre, avant qu'un troisième ne l'interrompe.

L'observation des séances antérieures a montré que les trois enfants éprouvent des difficultés similaires dans le domaine de l'écriture. Ils tracent les lettres, comme les chiffres, selon des schémas très personnels, et ont d'abord affirmé clairement, à chaque observation de ma part, qu'« eux, ils font comme ça ! », avant de se soumettre à mes demandes.

Cette observation justifie que nous consacrons la séance d'aujourd'hui à l'écriture.

Déroulement de la séance

Le départ

Cloé, dès que nous sommes assis, me demande si j'ai le magnétophone pour l'enregistrer. J'avais dit, mais ne l'ai pas fait, que j'amènerais un magnétophone pour qu'elle répète une réflexion faite à la séance précédente. Je propose de l'écrire, au tableau, pendant qu'elle dicte.

« Il ne faut pas parler
dans les couloirs
parce que sinon on va
déranger les classes
et on va les déconcentrer. »

Une phrase intéressante, pour sa morale finale : la concentration dans le travail semble être un souci pour Cloé... En attendant de savoir ce qu'elle en comprend.

Le travail sur la lecture

J'écris sous la dictée de Cloé. J'insiste sur la lenteur obligée de sa dictée, et sur la nécessité de la caler sur mon écriture. Rien de facile dans cet exercice. Les deux garçons sont peu attentifs, Noa bouge beaucoup, se déplace sans cesse, son regard, que je sollicite constamment, ne se rive pas sur la main qui écrit. Sofiane, quant à lui, ne bouge pas, mais regarde ailleurs. Si je l'interpelle, il me regarde, mais ne regarde pas la main. J'insiste alors.

Cloé relit le texte, pendant que j'indique du doigt le point exact de la progression de sa lecture. Nouvelles difficultés, avec beaucoup d'arrêts. Le travail est laborieux, mais pas rébarbatif, il n'y a pas de signe de lassitude chez les enfants.

Chacun des garçons relit à son tour : la difficulté est alors pour eux de ne pas anticiper ce que mon doigt indique. C'est peut-être moins la lecture qui importe que l'exercice d'ajustement nécessaire entre l'enfant et moi, entre mon doigt et son œil.

Dans le même temps, je surveille le regard des autres, nous arrêtons la lecture quand l'un d'eux nous quitte, et y revenons tout de suite avec lui. L'exercice de mon côté consiste surtout à ne pas les lâcher du regard.

Il y a un sens psychologique à la démarche, qui n'est pas de faire la démonstration de mon obstination, mais de permettre, à terme, à l'enfant d'anticiper l'arrêt de la lecture comme conséquence du lâchage de son attention au texte écrit. Son œil quitte le texte, arrêt de la lecture. Arrêt fautif, mais nous attendons tranquillement qu'il revienne, ce qui ne manque pas. À un degré de plus, il faut que l'anticipation de ce qu'il provoquera en regardant ailleurs se change en conscience de ce qui va se passer. Ce moment est aidé par quelques mots que je lui adresse. Assez rapidement, les choses s'organiseront, et en quelques séances ce problème disparaîtra.

Il y a un autre sens psychologique à la démarche, confirmer le groupe en le réunissant sur un point qui concentre tous les regards à la fois. Non seulement nous travaillons ensemble, mais le rythme est le même, et les yeux convergent au même endroit. Il n'y a rien de puéril dans la démarche, chercher et trouver un rythme commun, confirmant la présence de chacun et sa place dans le groupe, est une fin en soi chez des enfants qui ne peuvent pas ou ne savent pas être ensemble.

Le travail sur l'écriture

J'efface un mot, après avoir indiqué la ligne concernée. Je demande à l'enfant de le réécrire. Nous travaillons essentiellement sur des mots qu'ils connaissent. La difficulté sur laquelle nous nous arrêtons est l'écriture.

n'est : l'occasion avec Noa, de travailler la ligature. Ils ne sont que trois, et, nonobstant le chahut, ils sont incités à se rapprocher du tableau sans que je le dise. Quand il y a trop d'excitation, j'en renvoie deux s'asseoir, ils y restent peu de temps et reviennent.

Noa relie mal la « queue » du *n* avec le début du *e*, qu'il ne pourrait faire adroitement qu'en décrochant à l'amorce de celui-ci, tandis qu'il fait un seul geste comme pour l'écriture du *l* en tout petit. J'insiste, et bientôt les autres insistent à ma place, tour à tour, jusqu'à ce que Noa saisisse la demande, se défasse de son geste pour intégrer le nôtre. Ce n'est pas simple, mais il y réussit. Je suis contraint de laisser les autres

bouger autour, pour conserver le regard de Sofiane sur la tâche, que je perdrais sinon.

pas : occasion de revenir encore et encore sur le sens de rotation antihoraire dans l'écriture cursive du *a*, et du trait vertical, « phallique », accolé au rond, en insistant sur l'arrêt du trait entre les deux moments, faute de quoi nous sommes face à un *o*.

faut : une insistance nécessaire parce que Cloé retrouve cette difficulté sur le mot qu'elle choisit, avec la ligature entre *a* et *u*.

Auparavant, elle a bataillé sur l'écriture du *f*. Les trois s'y sont mis, mais la lettre est difficile pour tout le monde.

Sofiane livre une clé de sa difficulté en effectuant un tracé qui évite au prix de grandes contorsions qu'un trait ne coupe l'autre. Car ils ont bien compris que la difficulté du *f* est là ! un trait coupe l'autre, ou alors il faut faire cette espèce de boucle ! et pour ces enfants, pour Sofiane en particulier, c'est un vrai souci. Si un trait est coupé, alors il l'est totalement, et les deux morceaux ne peuvent plus être considérés ensemble. Ce n'est pas une intersection, c'est une double coupure !

Comment surmonter cette difficulté ? L'écriture cursive est bien faite, héritée de générations de scribes, soucieux que l'écriture joue son rôle culturel de lien. Ils ont concocté un système par lequel le trait unique et continue enserme les deux fragments initiaux, non pour couper, mais pour conserver ces parties ensemble. Voilà le discours que je sers aux enfants. Ils le comprennent et s'en enchantent, on fait correctement le nœud pour que les parties tiennent ensemble. Séparer-réunir est le principe de la lecture et de l'écriture.

couloirs : J'écris, sitôt le mot effacé, les deux difficultés que sont *ou* et *oi*. Chacun s'y essaie, les autres attendent, mais ne s'évadent plus. Leur intervention est intempestive, sitôt que Noa a fini l'écriture de « ou » en mettant trois jambes au *u*, mais on la calme aisément, en disant à Sofiane « montre lui, Sofiane, mais tu fais le geste très lentement, comme dans un film au ralenti. Et tu penses qu'il doit voir, donc tu écris en faisant attention à ce qu'il puisse voir au fur et à mesure ce que tu écris ». Sofiane joue le jeu d'appel à l'attention de l'autre, qui n'en perd pas une miette. Le *oi* n'est pas dominé par Sofiane. J'ai conscience qu'il apprend sa lecture en écrivant mais je ne m'y attarde pas.

En revanche, la succession *o* – *i* pour *oi* est difficile pour son écriture. Elle exige une boucle du *o* haut placé, ce qui contraint à le distinguer nettement du *a*, puis à se servir de cette ligature pour amorcer l'écriture du *i*. La difficulté est bien surmontée.

on : Nous retrouvons en plusieurs endroits la difficulté à lier le *o* à la lettre qui le suit par la ligature, la boucle. L'exercice est concluant.

Épilogue

Je demande au garçon moins à l'aise de relire. Quand nous arrivons au dernier mot, je demande à Cloé ce que sa phrase veut dire. Elle répond d'abord en expliquant que les déplacements provoquent du bruit, les garçons parlent fort, etc. J'insiste sur la concentration, ou la déconcentration, dont elle me montre qu'elle a saisi le sens. « C'est quand on peut plus penser, on a perdu le mot. »

Qui lui a dit que l'exercice de la concentration était le but de nos rencontres ?

En complément

La clé, le but de la séance est de capter l'attention des enfants, par le regard et par l'écoute. Elle doit viser un point unique, qui est la pointe de la craie, et susciter chez l'enfant une imitation de mon geste. Parce qu'il est plus simple pour l'enfant de suivre un geste du regard en l'accompagnant mentalement, qu'écouter l'adulte qui parle — toujours trop. C'est plus simple aussi parce que dans l'histoire du développement, au jeune âge, le geste a eu vocation à imiter et à être imité. Ici le jeu est complet et abouti quand l'enfant lui-même, en écrivant, sollicite et retient l'attention de l'autre sur la totalité de son geste. C'est alors moi qu'il imite dans le rôle de celui qui montre.

Une observation importante : quand le regard de l'enfant décroche, on arrête ! On attend qu'il revienne. Les autres intègrent cette idée avant le fautif, mais après plusieurs décrochages, il va commencer à anticiper. S'il quitte des yeux, ça s'arrête. Or cela ne peut s'accomplir sans lui. Ramener l'attention de l'enfant au groupe, c'est lui signifier que sa place ne supporte pas son absence, d'une part, et d'autre part c'est susciter par le réflexe un pas vers la conscience et l'anticipation. C'est important ici, parce qu'il ne s'agit pas de tout petits mais de grands chez lesquels la conscience est une part importante du « pouvoir être là ».

Chapitre 8

Le travail sur l'attention par l'enseignement de vocabulaire

POURQUOI CONSIDÉRER L'ATTENTION DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE ?

Tout ce qui s'enseigne, par définition, mobilise l'attention. Enseigner c'est montrer¹, étymologiquement, ce qui suppose un appel au regard de l'interlocuteur. Le vocabulaire n'échappe pas à cette réalité. Mais il y a des raisons plus spécifiques au choix de cette discipline.

Le vocabulaire s'enseigne et s'apprend

Le vocabulaire est considéré avec intérêt par les psychologues qui voient dans l'échelle de vocabulaire le prototype même de l'épreuve de

1. Enseigner : du latin « signaler ». Premier sens, vieilli : montrer. Second sens : transmettre (des connaissances). Le premier sens du mot est encore présent dans le mot « enseigne : signe, marque, preuve ».

bonne « sensibilité génétique » : il est aisé de mettre au point une épreuve de vocabulaire dont les degrés de réussite renvoient à une échelle des âges.

Une deuxième qualité de ce type d'épreuve a prévalu pour leur utilisation : aux yeux des concepteurs de tests, les échelles de vocabulaire passent pour de bonnes épreuves d'intelligence, parce que « le nombre de mots dont dispose l'individu est lié à son aptitude à apprendre et à l'étendue de ses idées² », ou parce que « le vocabulaire présente une bonne corrélation avec l'intelligence et l'information³ ».

Les épreuves de vocabulaire constitueraient un bon résumé de l'intelligence de l'enfant. Elles sont toujours bien corrélées avec les niveaux de réussite scolaire.

La corrélation avec la réussite scolaire étant le fondement ultime aux recherches de *validité* des mesures de l'intelligence chez l'enfant, nous tenons avec l'échelle de vocabulaire l'épreuve validant le mieux la démarche de mesure de l'intelligence, et son produit, le test.

Et nous pouvons ainsi pointer ce paradoxe que, si les tests de vocabulaire comme tests d'intelligence ne valent qu'autant qu'ils sont bien corrélés par les niveaux scolaires, les réussites dans ces tests sont dépendantes de l'enseignement/apprentissage. Pour conforter cette idée, précisons encore ce qui est noté par le créateur d'un test de vocabulaire en images (Dague) : le vocabulaire est acquis dans le cours du développement, mais la progressivité dans les acquisitions n'est sensible qu'aux âges de l'école primaire.

Nous voyons dans cette réalité une excellente raison de travailler sur le vocabulaire : il s'enseigne et il s'apprend. De plusieurs manières, par diverses voies, mais à l'école sûrement. L'école peut bien ne pas être la seule voie de transmission, elle en est une, et pour beaucoup d'enfants la principale source d'acquisition.

Et, le processus par lequel s'il s'enseigne et s'apprend requiert l'attention.

La catégorisation s'enseigne et s'apprend, avec le vocabulaire

Dans les tests du type Wechsler, l'estime pour les épreuves de vocabulaire est encore confortée par un système de notation qui distingue deux niveaux de réponse comme dans l'échelle de Binet-Simon (1908),

2. Selon Wechsler (1944), cité par Zazzo (1966).

3. Selon Terman (1937) cité par Zazzo (1966, p. 155).

qui notait différemment selon que l'enfant définit « par l'usage » ou « supérieurement à l'usage ». Il consiste à distinguer des niveaux de réponse chez l'enfant, en considérant que :

- donner une réponse catégorielle (par exemple, « le kangourou est un animal ») vaut deux points ;
- tandis qu'une description (par exemple, « le kangourou il saute comme ça ») ne vaut qu'un point ;
- et que singer le kangourou en poussant des cris ne vaut rien⁴.

En somme, au-delà du lexique, ce qui est apprécié par les échelles de vocabulaire est l'aptitude à catégoriser selon les attentes de l'école, qui sont attendues d'abstraction.

L'abstraction suppose et permet un détachement de l'aspect visuel de l'objet, l'effacement des données visibles les plus apparentes, pour considérer au meilleur niveau une place dans une classification « logique ». C'est la demande scolaire, qui verra par exemple la définition de l'okapi avec l'âge passer de : « ça court vite », à « c'est comme un cheval mais avec des rayures blanches et noires » puis à « c'est un animal », éventuellement, « un animal qui court vite et sert de pâture aux lions quand il traîne en route », pour finir plus tard par « c'est un ongulé d'Afrique ». Chez d'improbables élèves qui contraindraient le psy à sortir son dictionnaire.

Au travers de la variété des réponses, nous comprenons le rôle particulier que joue l'enseignement dans la manière dont le lexique de l'enfant se construit. La connaissance de base d'un mot est celle de l'utilité de l'objet. L'école n'est sans doute pas, à cette étape de la connaissance, la seule en charge de sa présentation. Il est certain en revanche que la définition que Binet disait « supérieurement à l'usage » passe par une autre présentation de l'objet. Ce n'est plus son image qui s'impose, mais tout ce qui indique sa catégorie, sa classe d'appartenance. La catégorisation s'enseigne et s'apprend, comme le vocabulaire, avec le vocabulaire — notamment. Et dans cette fonction, l'école est très impliquée⁵.

4. D'ailleurs nous ne connaissons pas bien le cri du kangourou.

5. Au début des années 1930 en Ouzbékistan (dans l'ex-Union soviétique), des chercheurs, avec Vygotsky et Luria, ont pu mettre en évidence le rôle de l'école dans ce processus d'acquisition des catégorisations : le pays peu lettré a permis de soumettre différentes catégories de population à des tests de catégorisation. Elles se partageaient entre alphabétisés, peu alphabétisés et analphabètes. Aux questions des psychologues

La pensée catégorielle dans les troubles d'apprentissage

Comme pour l'étendue du lexique, la catégorisation est très sollicitée dans les tests d'intelligence. Elle a même pu être considérée, à travers des échelles catégorielles, comme l'expression la plus claire de l'intelligence de l'enfant. Elle serait en tout état de cause la première incriminée dans les différences notables de processus de raisonnement entre les enfants déficients et les autres (Perron, Auble et Compas, 1994).

Considérer dans ces conditions que la catégorisation s'apprend peut être gênant pour l'esprit. Pour être plus précis et moins gênant, il conviendrait de dire : elle s'apprend si elle peut l'être. C'est-à-dire si les conditions le permettent, dans l'enseignement bien sûr, mais aussi chez l'enfant.

Précisément les tests qui sollicitent la pensée catégorielle ont le mérite de mettre en évidence de façon ciblée la manière dont certains enfants peinent à y recourir.

Les enfants dyslexiques n'ont pas dans ces tests les résultats « plancher » des enfants déficients légers. Mais, le plus souvent, leurs résultats apparaissent disparates. De fait, leurs réponses empruntent à des modes de raisonnement de niveaux très divers d'une question à l'autre, correspondant à des âges de développement bien différents. Là où l'enfant « tout-venant » répugne à régresser dans sa manière de répondre, l'enfant présentant des troubles d'apprentissage n'aura aucune peine par exemple à définir un mot qu'il connaît peu par une assonance, et à répondre : « Une jonquille est une quille. »

Ce n'est donc pas l'impossibilité d'accéder à la pensée catégorielle qui caractérise le mieux la réponse de l'enfant en difficulté dans les apprentissages,

- mais parfois le manque du mot pour dire la catégorie — en ce cas l'apprentissage, à la maison ou à l'école, n'a pas joué ;
- ou le recours à cette manière de penser ne s'impose pas — en ce cas, l'enfant éprouve encore un certain confort à jouer sur le registre de la

enquêteurs, les populations même peu lettrées donnaient volontiers des réponses catégorielles (par exemple, un râteau est un outil de jardinage), tandis que les réponses de classes logiques n'étaient pas ou très peu présentes chez les gens n'ayant jamais été en contact avec l'école. Elles répondaient selon les cas par l'utilitaire ou par la localisation notamment (par exemple, c'est un râteau, c'est au jardin). Une étude qui montre que la réponse du paysan interrogé varie selon l'attente qu'il suppose celle de l'interlocuteur : aux lettrés on répond par ce qu'attend l'école, la catégorisation selon les classes logiques.

niaiserie. Niaiserie signifie ici la recherche du confort du nid du jeune âge que l'on ne peut ou ne veut pas quitter⁶.

Ces deux motifs dans la réalité sont intriqués. C'est là ce qui fonde l'intérêt de considérer l'apprentissage de la catégorisation. Si elle peut être enseignée et apprise, alors il convient de se mettre au travail, l'esprit ouvert parce que les obstacles ne manqueront pas d'apparaître dans le processus.

Le premier obstacle affectera la condition même à l'apprentissage, il apparaîtra sous la forme de l'évitement de la relation d'enseignement, ce qu'est, au fond, l'inattention.

Ce qui signifie que l'abord de l'enseignement de la catégorisation doit cibler le moyen de mobiliser l'attention⁷.

L'ATTENTION DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE : COMMENT ?

Utiliser la dysharmonie du développement des fonctions psychiques supérieures

Le paragraphe qui précède met en évidence le caractère majeur du trouble d'apprentissage : il s'organise sur un développement dysharmonique des fonctions psychiques supérieures, bien mis en évidence dans les tests mais tout aussi sensible dans la manière de répondre aux sollicitations de l'apprentissage dans le grand groupe.

En clair cela signifie qu'il sera toujours difficile de postuler un niveau stable d'efficacité dans le temps, non plus qu'un niveau moyen d'efficacité, compte tenu des disparités enregistrées, elles-mêmes peu stables. Sur quel niveau se fonder alors pour aborder l'enseignement du vocabulaire ?

Remarque L'enseignement du vocabulaire permet de s'adresser à l'âge réel de l'enfant. Le travail rééducatif est peu soucieux du respect d'un calendrier préétabli qui interdirait de s'attaquer à certains mots parce qu'il faudrait auparavant combler des lacunes d'un âge antérieur. L'exemple que nous amenons le confirmera, les mots sur lesquels nous travaillons peuvent être a

6. On peut aussi parler d'imaturité psychoaffective, mais le terme de niaiserie définit mieux le positionnement de l'enfant : par ce mot il est aussi acteur de ce qu'il est, donc à aucun titre « porteur d'un en-moins ».

7. Nous avons conscience d'expliquer pas à pas des évidences, mais dans le monde de confusion entretenue par les discours contradictoires, cela paraît souvent nécessaire.

priori difficiles pour des enfants de cours préparatoire : ce qui commande de les retenir et de les étudier est d'abord leur urgence pour l'esprit de l'enfant⁸.

Ce que nous soulignons de la dysharmonie de développement de l'étendue du lexique vaut pour tous les domaines.

Séparer et réunir : analyser les mots, les segmenter pour mieux les conserver

Pour l'enfant dyslexique qui reste longtemps dépendant des images, les mots écrits sont d'abord des images. Le développement de l'écriture précédant l'apprentissage du système alphabétique est notamment marqué par le fait que l'enfant, au stade du gribouillis ou du simulacre d'écriture, dessine pour le mot que l'on évoque un tracé plus long quand il simule plusieurs syllabes.

Mais au stade du dessin qui précède l'écriture alphabétique, à côté de cette réalité, c'est le contour qui dit ce qu'est l'objet. Et plus tard, pour celui qui a besoin de maintenir un lien visuel, par l'image, aux objets, plus et plus longtemps que d'autres, le mot est appréhendé comme une image. Or l'image est définie par son contour... S'il persiste dans cette manière fautive d'appréhender le mot écrit, le dyslexique sera celui qui « devine » le mot identifié par le contour, tandis que le lecteur avance pas à pas.

Toute la difficulté, nous le pressentons avec cette courte présentation de la problématique la plus générale de l'enfant dyslexique, est d'amener l'enfant à mettre en pièces le mot pour être à même de le reconstruire par la succession des pièces dans l'écriture. Mais on se heurte à une répugnance, ou à un refus d'analyser qui affecte tout ce sur quoi peut porter la pensée.

Cette répugnance à analyser s'exprime bien ailleurs que dans l'écriture. Elle a son pendant dans le travail de synthèse. Ces particularités de fonctionnement peuvent être mises en évidence dans le test psychologique des taches d'encre de Rorschach. Quand on présente à l'enfant dyslexique des taches non signifiantes en demandant ce que l'on pourrait y voir : invariablement il se livre à des tentatives de réunification des diverses pièces en une seule représentation globale mal ficelée. Incité à considérer

8. Cette conception majeure était déjà celle de Vygotsky. Cet auteur la développe dans son ouvrage consacré aux retards mentaux (Vygotsky L. S., 1935-1994, « Problématique de l'arriération mentale », in Vygotsky L. S. *Défectologie et déficience mentale*, trad. Barisnikov K. et Petitpierre G., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé).

plus en détail, il ne peut plus alors réunir de manière satisfaisante ce qui a été défait.

Subvertir la répugnance à l'analyse nécessite de recourir une fois de plus au groupe pour faire de cette fonction une qualité que l'on s'approprie ensemble, en distribuant des rôles par exemple.

Comme nous voulons mettre ces mots en pièce, les faire écrire s'impose : quand nous écrivons, l'activité est analytique, puisque les lettres sont ordonnées comme les sons entendus et écrites l'une après l'autre : la succession des lettres dans l'espace graphique est la réplique de la succession des sons dans le temps de la répétition du mot. Il suffira de prendre appui sur cette réalité de l'écriture, qui distingue les lettres l'une de l'autre dans le temps de la progression dans l'écriture du mot.

La distribution des rôles dans le travail d'écriture peut consister à faire dicter à un premier enfant, en lui demandant de détacher les syllabes, ce qui est usuellement fait dans les classes. Mais nous pouvons encore anticiper ce moment de reconnaissance des syllabes par l'écriture, en forçant davantage une reconnaissance orale des syllabes en invitant à répéter lentement, très lentement le mot en son entier, pour finir par le scinder en ses trois unités, ses trois syllabes. C'est l'option choisie dans la séance rapportée ci-dessous avec une mise en scène particulière.

UNE SÉANCE DE TRAVAIL SUR LE VOCABULAIRE, VISANT LE TROUBLE D'ATTENTION

Introduction

La séance rapportée dans les pages qui suivent met en scène les mêmes acteurs, Noa, Sofiane et Cloé.

Un mois s'est écoulé depuis la séance précédente, à cause de vacances et d'empêchements divers. Cela doit être précisé, car il est cette fois immédiatement question de mémoire. Que reste-t-il dans les esprits quand nous nous revoyons — et étions certains de nous revoir ?

Nous changeons de salle. Le tableau n'y est plus, il est remplacé par un tableau à feuilles mobiles. L'espace pour y écrire est différent, plus réduit, et l'incitation à réduire est aussi forte chez les enfants. L'espace change donc. Cela peut-il avoir un effet sur la mémoire de ce qui a été dit et montré, et quel effet ?

La mise en place est laborieuse, les enfants sont pressés de prendre chacun une place, mais la première installation n'est pas judicieuse, nous devons déplacer les meubles, faire beaucoup de bruit, et appeler

au silence en même temps. Ils sont finalement assis en U, et me laissent ainsi une place (elle a été pensée). Tous peuvent voir le tableau.

Les aléas de la remémoration

Dès le retour au calme, je me rapproche des trois, et leur fais signe d'en faire autant — ce qui amuse beaucoup Sofiane — pour davantage imposer ma présence. Je déclare alors, en un minimum de mots, lentement, à voix basse, et sur le ton de la confiance la plus importante : « La dernière fois, nous avons écrit. Nous avons écrit des lettres et des mots. Ce que nous avons fait ensuite, je l'ai un peu oublié. Mais cela va revenir. Nous allons commencer par ces lettres et ces mots. Et nous retrouverons comme ça tout ce qui venait ensuite. »

Le premier souvenir s'attache à l'écriture du A en cursive, c'est Noa qui en parle, pour remarquer le sens dans lequel doit être fait le rond pour qu'il se termine correctement par l'entame du trait vertical accolé et enfin la ligature. Je note, quand il écrit, que Noa résout bien cette fois l'écriture cursive du A — mais il est possible que le progrès que je constate maintenant ne concerne encore que le tableau, et non le travail en grand groupe et sur le cahier — il trace la lettre en un seul geste harmonieux. Il quitte le tableau avec une expression de fierté particulière pour son beau geste, un peu comme le ferait un athlète en compétition après un saut bien réussi.

À mesure que les lettres sont écrites, les mots reviennent en mémoire, ils sont écrits méthodiquement.

Et dans le cours de l'exercice qui est à la fois exercice d'écriture et exercice de mémoire, tout à coup, j'entends Sofiane souffler : « On va les *déconcentrer*. »

Est-ce bien le terme dit par Cloé ici, dans ce que chuchote Sofiane ? *Déconcentrer* me paraît un terme difficile — c'est pourtant celui qui a été dit — mais à ce moment précis, il me semble proche d'un langage utilisé pour certaines activités sportives plutôt qu'intellectuelles. Je le relève cependant, et nous y arrêtons.

Je demande à Sofiane de répéter ce qu'il vient de dire, et je remarque : « Après les lettres, nous avons écrit une phrase. Cloé l'a dictée. Je l'ai écrite. Vous l'avez lue. Vous avez écrit les mots. »

Cloé veut bien sûr répéter sa phrase, mais, chose étonnante à première vue, Sofiane aussi veut la dire, alors qu'il n'a pas semblé le plus à l'aise dans la séance précédente. L'exercice est assez concluant, la mémoire n'est pas tout à fait exacte, ce qui est normal, sauf pour « *déconcentrer* ».

Je fais remarquer que c'est un mot difficile, il est long, et c'est un peu difficile à expliquer.

Alors j'exprime par la mimique, comme je le peux, « déconcentré », par les traits du visage détendus, l'air épanoui, la tête tournant de droite et de gauche, d'un enfant mobile et peu présent, ce qui pourrait être la mine du garçon déconcentré. Je propose ensuite de mimer *concentré*, en singeant par l'attitude et les expressions celui qui réfléchit, replié sur lui-même, aux prises avec un problème qui devient intime. Je fais ensuite retour sur *déconcentré*. Les enfants reprennent alors sur mon encouragement à copier les mimiques. Ils en proposent d'autres que nous discutons. Nous alternons ensuite et, très vite, nous rythmons « déconcentré, concentré ». Ce n'est pas calme dans le groupe, mais les enfants sont en phase. Le mot est difficile, il est formé de quatre syllabes mais chacun l'a bien dans l'oreille, sur la langue et maintenant par la grimace.

Le temps de l'analyse

Le mot était d'abord une réalité sonore. Nous partons de cette réalité. Le plus simple paraît de partir d'un premier essai de décomposition dans une parole ralentie, de plus en plus ralentie, au point qu'enfin les parties deviennent audibles. Il a été beaucoup répété, je demande à chacun de le dire lentement, le plus lentement possible.

Les enfants sont accompagnés soutenus par leur proximité, et cela fonctionne bien. Nous agrémentons l'exercice à trois en demandant à un enfant de dire très lentement tandis que le second dira « stop ! » au moment très précis où l'on passe d'une syllabe à la suivante.

Dans ces exercices chacun fait l'expérience d'imposer l'arrêt en guettant le moment critique, et d'imposer la reprise sitôt après. *Chacun à son tour peut donc être l'acteur de la rupture puis de la réunion, dans un jeu où l'alternance des rôles est la règle.*

Quand les syllabes sont bien identifiées, un troisième peut écrire au tableau ce qui vient juste d'être dit, en conservant une suspension du geste au moment où s'est arrêté le lecteur, avant de reprendre son écrit, en accompagnement de celui qui lit. Nous aboutissons alors à une décomposition en trois temps, *con, cen, tré*. Je dis : « ce sont les trois syllabes du mot. *con-cen-tré.* »

Du point de vue de l'attention, le gain est évident par l'exigence d'être ensemble, et la dépendance mutuelle de l'un à l'autre pour que l'exercice soit mené. L'attention ici sollicitée est celle de l'enfant qui accompagne pas à pas celui qui lit, tandis que celui qui lit tentera d'anticiper, pour ne

pas être surpris, le « STOP » impératif, et que celui qui écrit est soumis au rythme imposé par les deux autres.

Mais le plus important, ce qui a un effet à la fois sur le trouble d'attention et sur la dyslexie est sans doute le rapport au temps qui se joue dans l'exercice :

- nous insistons sur la lenteur ;
- cette insistance vise à décomposer en étirant le temps, ainsi il est la réalité avec laquelle l'enfant est aux prises, dans un mouvement rassurant sur le fait que le temps n'est pas nécessairement le temps de la perte et de l'oubli ;
- il y est rassuré parce qu'à la lecture globale nous opposons maintenant la succession des syllabes dans le temps ;
- en donnant une place à chacune, la première, la deuxième, la troisième, qui seront plus tard successivement écrites, chacun des enfants pouvant écrire n'importe quelle syllabe mais pas à n'importe quelle place !

Le temps de la reconstitution

Pour *concentrer*, je propose, puisqu'il y a trois syllabes, à chacun des trois enfants d'en écrire une. Cloé écrit la première, facilement et avec un tracé exemplaire des lettres vues il y a un mois.

Noa écrit la seconde et se trompe. Le *s* est préféré au *c*. J'arrête et j'explique la valeur phonétique du *C* selon la voyelle qui suit, sans être vraiment entendu. Noa corrige cependant.

Sofiane écrit la troisième syllabe, sans erreur : *trer*. Je remarque alors que le *r* est magnifiquement écrit en cursive, tandis que le *t* est curieusement fait.

À l'occasion de l'écriture, nous rejouons ce qui l'a déjà été, et qui est désormais bien intégré : celui qui écrit sur le tableau le fait de manière à veiller à ce que son geste soit suivi des yeux par les deux partenaires. Il s'arrête dès qu'un regard le quitte. C'est difficile au début, parce qu'il n'y a rien de naturel chez ces enfants à n'agir que s'il est regardé. Les trois enfants ne jouent pas cela avec le même sérieux, Cloé est dilettante, Sofiane est tout à son affaire d'écriture et, s'il est le plus « évitant » du regard, il est aussi le plus tolérant à l'évitement d'autrui. Noa en revanche est tout à son affaire dans la surveillance scrupuleuse des autres au cours de l'activité, et dans l'investissement du rôle qui était d'abord le mien.

Comme le résultat est concluant, nous gardons le mot *concentré*, en cursive et en capitales.

J'explique encore *concentré*, et propose de le rapprocher de *attentif*, tout en marquant la différence entre ces termes par une évocation utilisant les mimiques, et marquant le rôle du regard et de l'écoute : *attentif* se joue sur ce qui se passe au dehors, *concentré* évoque un effort intime.

De la même manière que *concentré*, *attentif* est décomposé en ses trois syllabes, partagées entre les trois enfants. Cloé propose tout de suite d'écrire *tif* « à cause du *f* » — le *f* lui avait résisté ; *at* est écrit par Noa, *ten* par Sofiane.

Cloé réussit tout à fait correctement l'écriture de sa partie, si difficile il y a un mois. Seul souffre Sofiane, du fait des ligatures. Il peine à utiliser celle qu'a laissée le scripteur le précédant au tableau. Le lien entre le premier et le second *t* est des plus délicats. Il apparaît à cette occasion que son tracé fautif en deux tronçons n'est pas incisif, il n'est pas appuyé sur un geste vertical, et ne coupe pas l'espace en deux, contrairement à ce qui est dans la nature de ce graphème. Nous devons le reprendre un peu plus tard de la même manière dans l'écriture du *p*, en montrant par le geste très affirmé, un grand nombre de fois, que le *p* comme le *t* coupe l'espace, « comme ça » en faisant un geste du tranchant de la main de haut en bas.

Chacun lui montre, tout cela dans le bruit et l'empressement, faut-il le préciser. Malgré les parasites, les trois enfants sont très mobilisés sur la tâche. Les conditions dans lesquelles les deux autres montrent à Sofiane ce qu'ils ont saisi peuvent varier. Nous jouons par exemple à ralentir au maximum l'écriture, chacun testant la capacité de l'enfant spectateur à garder le contact du regard avec la craie qui écrit.

D'autres mots sont proposés ensuite, nous écrivons ceux qui ont trois syllabes pour que chacun ait son tour dans la composition.

CONCLUSION : AUTRES LEÇONS

Importance de l'écriture

En introduction nous défendions l'idée que le vocabulaire s'acquiert pour une bonne part par l'enseignement. Nous avons choisi le processus d'acquisition consciente et délibérée du vocabulaire, sans méconnaître que les acquisitions puissent se faire d'une autre manière, moins active, et moins volontaire.

La raison de notre choix apparaît à la lecture de la séance. Avec des enfants qui répugnent à l'analyse, et par ailleurs inattentifs, une voie d'appropriation des mots nouveaux peut se soutenir d'activités diverses

sur le mot, d'écriture et décomposition, perte et retrouvailles. Le mot a certes été expliqué, mais il a été manipulé, saisi par le geste graphique, découpé en tranches savantes, qui ont ensuite été rassemblées.

L'acquisition n'est en aucun cas passive. Elle engage la conscience et la volonté. Sans doute parce que le but est de poursuivre une rééducation de trouble de l'attention.

L'intérêt du vocabulaire : doter l'enfant des mots pour le dire, et pour le penser

Dans la séance que nous présentons, les enfants nous servent les premiers mots « sur un plateau » : nous travaillons sur la concentration, et nous écrivons « déconcentré ». C'est presque trop beau, mais peu surprenant si l'on suit l'enfant pas à pas. Alors, il anticipe avec nous.

En tout état de cause, comme l'attention de l'enfant n'est mobilisable qu'à la condition qu'il soit tranquille par ailleurs, nous pensons possible d'accompagner en laissant un peu les langues aller comme elles veulent. On s'aperçoit, à l'usage, que les mots se présentant à l'esprit des uns et des autres ne sont jamais anodins.

Dans la séance, ce sont encore une fois les mots *concentré*, *déconcentré*, *attentif*, qui se sont imposés, comme lors de la séance précédente, ces mots faisant donc le lien entre nos deux rencontres.

Nous attachons une grande importance à cette réintroduction. D'abord parce qu'à l'âge de ces enfants, on n'est déjà plus tout à fait la proie passive des distractions qui ne peuvent manquer de se présenter, par l'œil ou par l'oreille dans une salle de classe. C'est donc, à un certain âge de l'enfant, une participation de sa conscience au processus que nous cherchons.

Le vocabulaire peut préparer cette conscience plus large de l'attention, de l'inattention, de la concentration, de la déconcentration en dotant les jeunes des mots pour le dire.

Ils ne seront certes pas encore en mesure de tenir la dragée haute aux spécialistes qui ont le médicament de l'attention, mais ils sauront que l'attention n'est pas une activité réflexe. L'attention est une condition à l'exercice des fonctions psychiques supérieures, qui peut être saisie consciemment et volontairement.

Les mots pour le dire concernent aussi les termes scolaires pour décrire les divers segments de l'écriture. Nous sommes toujours très étonné du fait que le dyslexique persiste longtemps à ne pas opposer les consonnes et les voyelles : ces mots lui restent inconnus parce que la distinction n'est pas acceptée. Il ne sert donc à rien de marteler la définition de

ceci ou cela, mais bien davantage d'utiliser et de faire utiliser les mots dont on souhaite la maîtrise par les enfants en les introduisant dans la pratique, comme le mot « syllabe » que nous avons beaucoup utilisé (nous l'écrirons avant longtemps).

Chapitre 9

Un travail sur l'attention utilisant les apprentissages « par cœur »

POURQUOI, AU NOM DE L'ATTENTION,
S'ARRÊTER SUR L'APPRENTISSAGE PAR CŒUR ?

L'attention est la condition à l'apprentissage « par cœur »

Commençons par une banalité : apprendre par cœur exige de la mémoire, mais celle-ci ne s'exerce pas dans le vide. Elle doit être mobilisée au cours d'une phase d'apprentissage exigeant l'attention de l'enfant.

De ce point de vue, toute mise en cause de la mémoire de l'enfant devrait d'abord interroger l'attention, et avant cela, les conditions de l'attention.

Dans les situations d'apprentissage « par cœur » usuelles, que l'on soit à deux, ou seul pour apprendre, l'écoute est mobilisée et pratiquement tout ce qui concourt à l'audition. Celui qui se livre à l'exercice a parfois besoin d'entendre sa propre voix, en répétant à haute voix pour aider

l'exercice. Mais le « regard intérieur¹ » aussi est mobilisé, qui saisit les mots, comme s'il les écrivait dans le temps où ils sont entendus. À ce point l'attention est au maximum, mettant à profit la convergence entre deux sources sensorielles.

L'exercice de mémoire dans l'apprentissage par cœur est donc d'abord un exercice d'attention. Quand l'enfant est suffisamment « débrouillé » pour s'y livrer seul, l'apprentissage des tables de multiplication par exemple ne pose pas de problème particulier. Chacun aura vite fait de considérer que la répétition est nécessaire, qu'elle se fait en regardant puis sans regarder, appuyée sur la représentation intérieure, yeux fermés ou fixés ailleurs, et qu'elle doit progresser par paliers successifs.

On fait d'abord l'essai sur quatre lignes à mémoriser, si c'est trop on descend à trois. Elles sont répétées à haute voix en lisant lentement, au rythme de la parole et non de la lecture silencieuse², puis la même chose sans regarder jusqu'à être à peu près certain de pouvoir tout retrouver à quelques minutes de là avec un minimum d'effort.

Mais tous les enfants, précisément, ne sont pas suffisamment « débrouillés » pour les apprentissages « par cœur » seuls. Certains doivent être aidés, plus que d'autres. Nous sommes tenté de dire qu'ils sont « plus enfants » que d'autres, pour éviter l'emploi de termes habituels qui qualifient des « en moins » péjoratifs, tel « immaturité par exemple³ ». Parmi les nombreux traits du « trop d'enfance », nous retenons celui qui consiste en une certaine faiblesse d'attention, liée à une certaine dépendance réelle de la proximité de l'adulte.

Les autres traits du « trop d'enfance » affectent également les apprentissages. On en retrouve les marques caractéristiques dans certains troubles. Ce sont des marques évidentes dans le cours de l'examen, quand cet examen est attentif à la manière dont ces enfants procèdent pour ne pas apprendre.

1. -*Perdre de vue*, Gallimard, 1988.

2. La lecture silencieuse est au moins deux fois plus rapide que la parole, mais la recherche de vitesse n'est pas la gageure ici. De plus les enfants qui éprouvent quelque difficulté dans les apprentissages ne sont pas des lecteurs silencieux efficaces.

3. La définition de l'enfance n'est pas « état de maturité », tout au contraire. L'enfance est par définition l'immaturité. Certains sont plus immatures, et le resteront longtemps si l'on ne consent pas à mieux les accompagner.

Les tables de multiplication

Les tables de multiplication ne sont pas un domaine parmi d'autres d'expérimentation pour eux comme pour nous. Il est un domaine hautement symbolique. À l'examen des parcours scolaires et d'apprentissage de bien des enfants, « les tables » paraissent constituer un palier dans les apprentissages à cause du moment auquel il survient et parce qu'il est la condition de maîtrise des opérations de multiplication et de division, et partant, de tout ce qui s'y rattache.

C'est aussi un palier singulier parce que de nombreux enfants et adultes y voient un défi à la mémoire de l'enfant. On touche alors à un domaine bien particulier du développement psychique dans la mesure où les problématiques de la perte et de l'oubli s'opposent le plus souvent à l'exercice tranquille de la mémoire « automatique ». Combien d'enfants aux prises avec des angoisses de perte personnelles s'écrient, dès que l'on interroge sur leur connaissance des tables : « Moi je n'ai pas de mémoire. Ma mère l'a dit, et la maîtresse, alors on est allé voir le spécialiste... »

Pour les enfants qui échouent à apprendre par cœur, l'apprentissage des tables en fin de période de scolarité primaire n'est toujours pas réalisé. Comment procèdent-ils alors, quand ils en « ont besoin » ?

Le plus souvent, ils apprennent la liste des produits successifs, par exemple 0, 3, 6, 9, etc., pour la table de 3. Parfois même ils ne l'apprennent pas, mais ils retrouvent la liste des produits en pratiquant des additions successives jusqu'à tomber sur la ligne dont ils ont besoin. Ce sont ces enfants qui nous intéressent ici.

Leur manière de procéder répond et satisfait à plusieurs besoins convergents. Nous devons y répondre et adopter une stratégie qui offre de meilleures solutions à leurs inquiétudes. Nous les synthétisons dans le tableau ci-dessous, elles seront expliquées autrement dans le compte rendu d'une séance de travail qui suit.

UNE SÉANCE DE TRAVAIL SUR LE TROUBLE D'ATTENTION, AVEC DES ENFANTS DE 8 À 10 ANS

Présentation du groupe

Le groupe comprend trois enfants, deux filles jumelles et un garçon, tous trois âgés de 10 ans.

Les trois enfants sont pris ensemble pour leurs difficultés d'attention. Les deux fillettes ont été reçues quinze jours avant, en compagnie

Tableau 9.1.

Comment s'exprime l'inquiétude de certains enfants	Ce que nous proposons
1. Le refus de l'apprentissage « par cœur » au nom d'une absence de mémoire. Le plus souvent, nous entendons : « Moi, je ne peux pas, je n'ai pas de mémoire, tout le monde le dit. Les tables, je ne peux pas. » Je n'ai pas de mémoire est une affirmation qui n'admet pas de réplique. Si, de plus, cela a été dit par la mère, alors... L'adresse est claire vis-à-vis du psychologue aventureux : « Circulez, y'a rien à voir. » C'est en quelque sorte une carte d'identité, certifiée parfois par l'expertise d'une consultation spécialisée. Il peut y avoir des raisons connues à l'affirmation d'absence de mémoire, comme les ruptures intempestives dans le cours de la scolarité, renouant avec une expérience jamais démentie de ruptures dans le cours de la vie familiale et sociale : toutes sont survenues sans avertissement, sans préparation, et les clés de l'anticipation ont toujours appartenu à d'autres, services sociaux par exemple qui connaissent mieux l'histoire de l'enfant que ses proches. L'enfant en manque de repère a depuis longtemps délégué à d'autres le rôle de conteur de son histoire, quand ce n'est pas même le rôle d'auteur de son histoire. Dans ces conditions, la mémoire fonctionne de façon étrange : les dates, les moments forts de l'existence, comme leur histoire, ne semblent pas appartenir à l'enfant. Le temps, scandé par les moments personnels ne joue pas son rôle, organisateur ou facteur d'ordre dans les souvenirs, il est essentiellement facteur de perte. On observe logiquement dans ces cas une appréhension singulière du temps social, qui est le temps du calendrier commun.	A l'enfant, on peut indiquer qu'apprendre par cœur relève de l'automatique. Qu'il n'y a pas à penser ou réfléchir pour essayer de mettre de l'ordre dans ses souvenirs incertains. Pour le tranquilliser d'emblée sur le travail de mémoire qui prend du temps (à oublier et à se souvenir), on propose à chaque nouvelle séance de revenir sur les contenus de la précédente, en prenant plusieurs précautions : ne jamais demander, comme un pari impossible aux enfants : « Vous souvenez-vous de ce que nous avons fait la dernière fois ? » Cette phrase les sidère, et pour ceux qui ont une expérience de perte douloureuse, le souvenir est d'emblée frappé d'interdit. Il faut donc impérativement éviter toute sommation à se souvenir. Préférer à cela, une autre formulation, comme « Nous nous sommes vus la semaine dernière, je crois que nous avons... » et continuer en déroulant lentement les souvenirs que nous avons réellement, sans préparation, ce qui incite les enfants à intervenir dans le cours de ce récit, qui est dit à haute voix pour tout le groupe. Mieux encore : on propose d'emblée de s'interroger ensemble sur ce qui a été fait, dont nous avons gardé une petite trace sur une feuille de papier cachée sous une pile qu'il faut retrouver. On bien, s'il s'agit des produits d'une table de multiplication, que l'on a cachés méthodiquement en divers endroits de la salle selon un itinéraire singulier, on propose de retrouver les lieux successifs, dans l'ordre utilisé précédemment. Ou encore, dans l'observation proposée ci-dessous, on déclare : « Réfléchissons, mais laissez-moi réfléchir silencieusement en même temps. Il faut du temps pour que tout revienne à la mémoire, quand on est plusieurs cela fonctionne mieux. » Quand la nouvelle séance a fait le résumé de la précédente, il n'y a pas eu sommation à se souvenir. Il n'y en aura pas davantage dans tout le cours de la séance actuelle.

Tableau 9.1. (suite)

2. Le refus de la multiplication, pour rester campé sur la seule addition. Pour cela, ils refusent la lecture horizontale méthodique et rythmée au cours des phases de l'apprentissage d'une table. C'est une position régressive au regard des exigences de la scolarité, mais précisément cette position, qui les identifie à de plus jeunes, ne les gêne pas. C'est une remarque commune, les enfants qui rencontrent des difficultés d'attention et de mémoire ont connu un développement chaotique de leurs fonctions psychiques supérieures. Selon les domaines, les niveaux d'effi- cience intellectuelle peuvent être très divers, et l'enfant se comporte comme si toutes les régressions dans les processus de réponse étaient admises, comme de donner une réponse par contiguïté phonétique (ou homophonie) à la demande de définition d'un mot en lieu et place d'une réponse catégorielle. Dans l'apprentissage des tables de multiplication, ils substituent une vision verticale des produits successifs (la colonne droite de la table) à une lecture horizontale (de gauche à droite) des lignes successives d'opérations à réciter entièrement. Ils escamotent alors cette lecture, quand on leur demande de réciter la ligne, par exemple « 4 × 3 » (quatre fois trois, douze) pour ne donner que le produit, « 12 ». Un procédé qui interdit le « par cœur » qui a, lui, besoin du récit d'une phrase, de son rythme, sinon de sa mélodie. Et qui amène le « résistant » à refuser la multiplication pour lui préférer encore et toujours la bonne vieille addition.	Nous avons besoin de la lecture méthodique de toutes les phrases de la table de multiplication dès le début : ce sont les phrases qui sont retenues, les produits isolés n'ont pas de sens. Il faut donc entendre tous les mots, comme s'ils étaient lus là, sous nos yeux, de gauche à droite, et, en cours d'apprentissage, l'enfant réctant sera invité à voir « comme c'était écrit ». Nous en avons besoin parce qu'elle est guidée par la seule succession légitime qu'est la succession méthodique des multiplicandes. Quand celui qui récite les premiers produits perd pied, saute une ligne ou reprend à rebours, nous revenons immédiatement à la suite méthodique sans laisser le dérapage s'installer. On reprend depuis le début. Autant de fois qu'il le faut en incitant l'enfant à « voir » ce qu'il dit. À aucun moment, l'enfant n'est sommé de se souvenir, l'hésitation est immédiatement relayée par son correcteur. En revanche nous l'invitons vivement à garder le fil de son récit. Pour faciliter le rappel, il convient évidemment de fractionner : les quatre premières lignes, les trois suivantes, les quatre dernières, incluant le 0 et le 10, pas seulement pour faire plaisir mais aussi pour ça. Dans le travail en petit groupe, dès les premières lectures, avant même la remémoration, le travail est distribué entre celui qui lit, celui qui arrête (par « stop ! »), celui qui corrige. Ceci afin de créer une solidarité des trois quant à l'attente de réussite. En changeant les places pour l'essai suivant.
3. La confusion entre les lignes à mémoriser. Elle survient dès la première phase, se présente par des lignes sautées, interverties, des retours en arrière ou trop avant intempestifs. Une confusion qui entraîne, chez celui qui enseigne, une sensation d'accablement, d'issue impossible, face à ces débuts si mal engagés. Dans le cours de l'apprentissage, ce refus de lecture puis de récit des phrases successives va de pair avec une trop rapide perte des repères élémentaires qui guident le récit : l'enfant s'embrouille, il catouille, il répète ce qu'il vient de dire ou se trouve tout à coup à multiplier des nombres sans suite, dans une récitation syncopée pleine de répétitions, d'hésitations et de bégaïements...	L'ordre de rappel de la suite des phrases est mis à mal, un ordre commandé pas la suite des chiffres. Il peut arriver que l'acquisition dans le cours du développement de la suite des nombres ait été problématique. C'est une explication à la résurgence de cette difficulté au moment de l'apprentissage des tables. Mais dans tous les cas, il importe que le dispositif d'apprentissage et de rappel intervienne au plus tôt contre le processus de brouillage qui s'empare de l'enfant. Le « stop ! » doit être immédiat. L'excitation/anxiété doit être ramenée à des proportions jouables. On arrête, on demande à l'enfant de nous dire quand il sent qu'il peut s'y risquer à nouveau, et l'on repart du début. Le mieux est que celui qui donne le signal « stop ! » et celui qui ramène au calme soient différents. Le premier un enfant, le second, un adulte. L'intérêt est de susciter chez l'autre un accompagnement au plus près de son camarade paniqué, ce qui est très mobilisateur pour le paniquer.

Tableau 9.1. (suite)

4. La peur et le refus des réponses automatiques.	
La bonne réponse en cours d'apprentissage commence à se former sur ses lèvres de l'enfant, on peut même l'entendre, mais il se refuse à la dire. Les vérifications intimes auxquelles nous croyons le voir se livrer en marmonnant à voix basse ne lui disent rien, et il inhibe sa première réponse. Il paraît s'agir pour lui de ne pas perdre le contrôle sur ce qui s'impose mécaniquement à ses lèvres sans qu'il ait pu se livrer, à son hésitation sans fin et à ses vérifications habituelles sans issue. L'explication s'impose alors pour le psychologue qui doit parler de la peur du souvenir, de la peur de l'impulsion à dire.	La peur de répondre est ici la peur de se souvenir, donc la peur que quelque chose lui échappe. <i>In fine</i>, la non-confiance de cet enfant en sa mémoire automatique doit être dite, et l'on doit inciter les enfants à y réfléchir : « Nous leur demandons : – Les conducteurs savent-ils combien il y a de pédales dans une voiture ? – À quoi chacune sert-elle au conducteur ? – S'il réfléchit dès qu'il doit freiner ? – Non, il freine automatiquement du bon pied, heureusement, sans avoir besoin de réfléchir. Et même si on demande au conducteur à quoi sert chaque pédale, tout à trac, il ne sait pas dire tout de suite, sans y réfléchir longuement. - Il l'a su, il en a pris conscience au début pour apprendre, maintenant il oublie. »
6. Pour un changement d'attitude face à l'erreur, l'accompagnement au plus près de celui qui apprend.	
L'apprentissage par cœur exige dans les cas difficiles d'attention à la tâche, un accompagnement spécifique de l'adulte et des autres enfants. Mettons-nous dans la situation que connaît l'enfant : nous avons lu trois lignes d'une table de multiplication, plusieurs fois, nous nous les sommes répétées à nous-même. Nous avons encore besoin de les voir écrites pendant quelque temps, dans notre tête, puis survient le moment où chaque résultat se présente sans qu'il y ait eu représentation. Nous prenons alors le risque de dire ce qui vient. Pour inciter l'enfant à jouer sur des risques réduits à dire ce qui vient, il doit être tranquille quant aux conséquences. Les conséquences en question sont précisément l'état d'esprit dans lequel il retrouve ceux qui l'accompagnent dans sa tentative d'apprendre, adulte et enfants.	Nous souhaitons que l'enfant qui apprend soit authentiquement soutenu par ses camarades, comme il l'est — évidemment — par l'enseignant. Pour cela le dispositif d'apprentissage doit privilégier l'identification du spectateur enfant, qui écoute son camarade, à l'enfant acteur, en même temps que l'identification à l'adulte enseignant. L'identification aux acteurs de la scène est facilitée si l'on permet le rapprochement qui tend naturellement à se faire au travers du « soufflage », en donnant à celui-ci un statut : le souffleur devient un correcteur immédiat, une personne qui intervient, passées les premières secondes de l'erreur, en suivant le récitant au plus près. Il est presque « dans sa voix ». Celui qui chronomètre et dont la tension monte à mesure que le temps passe, participe lui aussi de la dramatisation de la scène. Dans notre expérience, avec l'exercice que nous menons, survient ce moment où les autres enfants sont littéralement accrochés aux lèvres de celui qui récite : s'il bafouille, le correcteur le fait taire, dit la phrase à sa place, et l'incite à reprendre. On peut appuyer cette reprise en insistant lourdement sur le fait que le récitant doit se sentir suffisamment tranquille pour se risquer à nouveau. On lui demande. Si ce n'est pas le cas, on attend.

d'un autre garçon. Il vient, parce qu'il l'a demandé : je ne me suis pas tout de suite interrogé sur le sens de son interpellation, Seb n'est pas de ces enfants qui vous demandent dès qu'ils vous voient : « Et moi, tu me prends ? » J'étais donc interloqué par son appel, et lui ai tout de suite répondu : « Pourquoi pas ? Viens ! Tu verras bien si ça t'intéresse ! » Seb est un enfant qui pose les plus grands problèmes à l'école, par un comportement extérieur et provocateur avec tous les groupes qu'il fréquente. Il est rejeté rejetant, d'autant qu'il complète le besoin d'évitement des autres par une encoprésie intermittente. On ne cherche pas sa proximité et lui la rejette. C'est clair.

Son trouble d'attention est extrême, et concerne autant les situations dans lesquelles il est directement sollicité par l'enseignant, pour regarder et écouter, que les situations dans lesquelles il est face à sa feuille, qu'il délaisse dès que le regard de l'enseignant le quitte. C'est un « cas social », élevé par une famille d'accueil. Il paraît malmené par le « retrempage » régulier dans les cadres de sa famille légale. En classe, il bénéficie de la présence aux trois quarts du temps d'une auxiliaire de vie scolaire.

Les filles, quoique jumelles, ne fréquentent pas la même classe. Elles sont arrivées en cours d'année dans l'école, il y a deux mois. On a distribué les deux filles dans les deux classes accueillant des CM1. Elles n'ont doublé aucune classe, mais elles arrivent précédées d'informations inquiétantes sur leur histoire familiale. Au départ, c'est donc par ces éléments extérieurs à l'école qu'elles sont connues. Le droit de visite du père est réservé, il ne peut voir les fillettes qu'accompagnées. La mère est très malade, on craint pour sa vie. Mais à l'école, quels problèmes rencontrent-elles ?

Des difficultés d'attention

Le style distingue ici les fillettes l'une de l'autre, Laura est plus grande, plus extravertie que Léa mais quant au manque d'attention, il est égal chez l'une et chez l'autre. Elles sont « suivies » dans le CMP voisin, Laura en orthophonie, Léa dans un groupe de parole. Il n'est question de redoublement pour aucune, malgré des résultats scolaires nettement insuffisants. L'inattention sur laquelle j'ai questionné l'enseignante de Léa est évidente à l'observateur : la fillette est occupée à autre chose qu'à écouter, et si elle ne peut pas bricoler avec tout ce qui lui passe sous la main, elle a le regard perdu, mais elle évite l'adulte qui parle. Pour le travail personnel, il en va de même, Léa va rarement au bout de ce qui est demandé, et change rapidement de centre d'intérêt face au travail. En conclusion, elle inspire à son enseignante cette image d'une fillette

toute petite, égarée dans ses bricolages, pour laquelle l'adulte qui parle et s'adresse à tous est comme absent.

Prendre les jumelles ensemble a semblé une évidence à tous, mais cela justifie tout de même une remarque : ce sont des jumelles différentes, mais dans mon expérience, la gémellité, a toujours des conséquences importantes sur la manière dont chacun dans le couple se développe. L'intérêt est ici d'introduire un troisième élément, le garçon rejeté rejetant, dont la place au sein du groupe n'est pas gagnée d'avance.

Le choix des méthodes

Le groupe est donc constitué en vue d'un travail régulier sur l'attention.

Dans tous les cas, l'observation des comportements en classe montre les mêmes difficultés à s'intéresser à ce qui est dit ou à ce qui est montré. Les trois enfants évitent du regard le lieu occupé par l'adulte, et sont absorbés par autre chose, objet entre les mains, chewing-gum dans la bouche et un peu sur les doigts, affiche au mur, enfant qui bouge.

Ils n'éprouvent cependant pas les mêmes difficultés dans le cours de leur scolarité. Pour les deux filles, les investigations faites au CMP ont conduit à proposer l'orthophonie à l'une, le groupe de parole à l'autre.

Un point commun apparaît cependant dans les difficultés d'apprentissage, qui met en cause la mémoire, notamment dans l'apprentissage des tables de multiplication. Nous choisissons de répondre délibérément à cette demande, convaincu que l'exercice de mémoire est nécessairement exercice d'attention.

Déroulement de la séance

Introduction

C'est notre deuxième rencontre. La première a été un peu curieuse, du fait d'une excitation des filles difficile à contenir. Ce comportement n'était pas conforme à ce qu'elles montrent en classe, où elles apparaissent également éteintes. Seb disparaissait littéralement dans la tornade de mouvement incessant des deux filles plus grandes que lui. L'hyperactif du moment n'était plus le garçon qui avait trouvé là de quoi l'impressionner un peu.

La proposition a vite été faite d'un travail sur les tables de multiplication, travail accepté par les trois enfants après avoir posé ce que signifie « savoir par cœur ». Mais nous en avons discuté longuement. En effet,

Seb nous soutenait, à cette occasion, qu'il pouvait les réciter presque toutes, et comme nous émettions quelques doutes, il s'est appliqué à en réciter une à sa manière : il nous a dit à la suite tous les produits de la table de 3, convaincu que c'était cela, savoir les tables par cœur. La maîtresse à laquelle nous nous sommes ouvert de la chose plus tard a soutenu le point de vue de Seb, avant que nous la convainquions qu'il s'agissait là en tout état de cause d'une stratégie d'évitement de l'apprentissage plutôt que de produit final d'un apprentissage bien mené. Seb nous en a donné la preuve au moment où nous le sommions de répondre : « Combien font 3×4 ? » par la réponse 21, indiquant soit qu'il avait sommé trop vite, soit qu'il avait opéré une confusion entre produit et somme ($3 + 4 = 7$) $\times 3$.

Une première séance étrange donc où le cadre était mis en place, malgré l'excitation et le mouvement des filles et l'extrême distraction de Seb à tout ce qui se passait. Les filles avaient quitté la séance en ne sachant pas encore tout à fait la table, tandis que rien n'avait encore changé pour Seb.

Les filles avaient promis qu'elles sauraient la table de 3 par cœur la prochaine fois. J'avais dit oui, bien sûr, croyant qu'elles n'en feraient rien⁴.

Le départ : écriture de la table, de haut en bas, ligne par ligne

Seb est ravi de venir, les filles également. Je le regarde différemment de la première fois, conscient qu'il n'y avait pas trouvé sa place, et que c'est aujourd'hui l'un des enjeux de la séance.

Pour commencer la séance, je ne leur demande rien, mais je rappelle sur quoi nous nous étions arrêtés. J'évite délibérément de mettre les filles au défi d'honorer leur promesse. Nous reprenons donc directement là où nous en étions, après la demande de Seb que la table soit écrite au tableau. Une exigence intéressante : d'abord sans même y penser il montre qu'il a bien mémorisé ce que nous faisons, ensuite j'entends qu'il n'a pas eu son compte de la démarche la semaine précédente, il réclame son dû.

Je lui dis mon accord, mais je lui demande de passer au tableau pour l'écrire. C'est un gros problème pour lui, il avait écrit des lettres énormes dans notre tentative de la semaine précédente, et n'était pas parvenu à en réduire le volume après deux essais. Cette fois je distribue les rôles :

4. Ce n'est pas de la divination. N'est-ce pas pour cette difficulté à se trouver seule à apprendre que je les rencontrais ? L'accord entre nous était pour faire ensemble, pas pour prouver tout de suite que l'on pouvait jeter les béquilles.

- il écrit sous la dictée de Léa
- qui s'applique à énoncer toute la phrase,
- et à aider Seb à réduire le format de son écriture,
- pendant que Laura surveille et corrige.

Pour pimenter l'exercice⁵, je déclare devoir aller chercher quelque objet dans le bureau voisin, tout en gardant la porte ouverte pour entendre. J'insiste sur le fait de ne pas parler fort pendant que je m'absente. Les filles sont toutes pénétrées de ces recommandations, et me paraissent décidées à mener la tâche à bien. Seb semble, quant à lui, tout à fait prêt à se soumettre à ses cornacs.

Quand je reviens dans la salle, Léa demande si j'ai entendu, là où j'étais. Je lui assure que oui. Sur le tableau, elle est parvenue à contenir l'écriture de Seb dans des cadres corrects. Ils abordent la huitième ligne. Seb peine dans l'écriture des 2, mais reste lisible. Il termine la table sur la seconde partie du tableau.

L'apprentissage

Je demande une relecture à haute voix, changeant le lecteur à chaque ligne, pour éviter qu'aucun ne décroche. La consigne donnée au lecteur est d'avoir l'œil à la fois sur ce qu'il lit, et sur ses deux camarades. J'insiste sur le fait qu'il doit faire ce que je fais quand je lis.

À l'expérience du premier rappel des lignes successives, tout à l'heure en les dictant, maintenant en les relisant, il semble que la table de 3 soit presque connue des deux filles. Je constate alors qu'elles ont appris, comme elles s'y étaient engagées en partant.

Passée la relecture, je propose : « Qui peut essayer de réciter la table sans regarder ? »

– Moi, répond Léa est-ce qu'on peut faire un coup pour faire semblant ?

– Que veux-tu, pour faire semblant ? Tu regardes quand même, ou tu ne regardes pas ? Est-ce que quelqu'un d'autre la lit pendant que tu regardes ailleurs, en accompagnant à voix basse celui qui lit ?

– Oui, on fait comme ça pour faire semblant.

– Et après tu la réciteras vraiment ?

– Oui.

– Seb va la lire lentement. D'accord ? »

5. Et en fait pour ne pas peser sur l'enjeu de la confrontation entre le garçon et la fille.

Ainsi faisons-nous. Nous devons calmer l'ardeur de Seb, qui doit s'accorder à l'écoute attentive de Léa. Elle demande une fois l'arrêt, quand elle n'a plus les chiffres au bord des lèvres. C'est une séquence inattendue, introduite par les enfants, à laquelle je n'avais pas pensé. Une séquence qui ajoute encore à la dramatisation du moment où Léa devra réciter seule.

Elle se trouve alors dos au tableau, très près de ce qui a été écrit. La consigne est qu'elle devra réciter de façon audible, pour permettre au correcteur de faire son travail — à lui et à moi.

Pendant ce temps, un deuxième enfant sera le correcteur, en l'occurrence sa sœur. Elle suit au tableau la récitation de Léa, et corrige sitôt qu'apparaît un piétinement dans la récitation, ou une hésitation pour un produit. Elle laissera juste deux secondes avant d'intervenir, calmement, et suscitera la reprise par Léa en exigeant que sa sœur répète tout de suite ce qu'elle vient de lui « souffler ».

Nous avons une horloge sur laquelle Seb chronométrera, en donnant le départ au point zéro des secondes. Je lui explique, ce qu'il comprend, que chaque chiffre marqué indique cinq secondes de plus, sans considérer le chiffre. Il n'en avait rien saisi la semaine précédente, complètement hors-jeu. Cette fois, il veut y être.

Le premier essai de récitation par Léa est rondement mené par la récitante. La correctrice n'a pas eu à intervenir. Cependant, le compte sur le chronomètre n'a pu être mené à bien. Il y a un cafouillage au départ, sur le « top » qui devait être pris à un endroit bien repérable. Quand la récitation est terminée, Seb ne peut donc donner le résultat.

Comme la récitante est maintenant plus sûre d'elle qu'elle ne l'a été jusqu'à présent, elle accepte de refaire son numéro. Je pose l'horloge contre le tableau, tout le monde pourra surveiller. Le « top » devra être le moment où l'aiguille des secondes est au zéro.

Le décompte, 5, 4, 3, 2, 1, zéro est correctement mené, et le temps enregistré.

Plus de cafouillage cette fois, Seb est passé en peu de temps expert pour chronométrer. L'ennui est alors qu'il est absorbé par son travail, moins par l'apprentissage. Il est temps de permuter les rôles.

La jumelle prend alors son tour de récitante. Seb est le correcteur, et Léa chronomètre. La manière dont le garçon s'acquitte de sa tâche, avec un trop rapide premier décrochage est peu concluante. Il ne suit pas et n'est pas en mesure de corriger, il semble attendre que je fasse ce travail, et reste en retrait. Il est là, il regarde, mais il n'est pas vraiment dans les pas de la récitante. Je lui propose de recommencer, convaincu que cela

conditionnera son essai à venir. Il accepte, nous reprenons de la même manière, cette fois il démêle judicieusement le fil du récit de la fillette, qui butte, au même endroit, sur le produit « 3×7 , 21 ».

Au troisième tour, Seb est le récitant, Léa la correctrice, et sa sœur Laura le chronométreur. Seb dès le départ s'était montré le plus récalcitrant à la lecture méthodique des phrases entières. Il trouve rapidement une confusion sur la quatrième ligne, « 3×4 , 3 », perd le fil et se met à bégayer. Je dois arrêter le récit, Léa n'a pas pris suffisamment vite le relais. Je lui enjoins davantage de fermeté dans son intervention, en lui recommandant d'user du « stop » très autoritairement.

Au second essai, la fillette montre qu'elle a retenu la recommandation, Seb nous donne alors l'occasion d'entendre, au milieu d'un méli-mélo inévitable, au même endroit, un « stop » retentissant, très théâtral, trop sans doute, mais qui amuse et permet de revenir tranquillement au début, pour un récit sans erreur cette fois.

Comme les temps respectifs de récit ont été reportés sur le tableau, il est facile de jouer chacun un second essai, puis un troisième. Il devient vite évident pour chacun que son nouveau temps est intéressant à comparer au précédent, et le jeu n'a de sens que de voir l'amélioration de sa propre performance, avant de la comparer à celle des camarades. L'ordre initial dans les temps de récit n'est d'ailleurs pas bouleversé par les essais successifs.

Pour la dernière phase de l'exercice, je fais remarquer que l'on sait la table dans l'ordre canonique des chiffres, mais que l'on pourrait compliquer l'exercice. En récitant à l'envers, du plus grand au plus petit par exemple, avant de nous livrer à des essais de rappel des produits dans le désordre, les enfants s'interrogeant mutuellement.

Conclusion

Les principes généraux appliqués ici concernent pour une part la spécificité du travail en petit groupe qui est de prendre appui sur le groupe.

Mais dans l'apprentissage par cœur, nous sommes au cœur de la problématique de perte, et donc au cœur de la problématique la plus désorganisatrice du trouble de l'attention : il faut écouter, regarder, ne rien perdre, rester au plus près pour ne pas oublier.

Ce que nous proposons peut accepter des variantes, ce n'est sans doute pas la seule manière de faire en sorte que les difficultés d'attention, concentration et mémorisation soient subverties. Ici, elles s'appuient

essentiellement sur la nécessaire coopération entre les partenaires. Pour cela, l'activité conduit à fractionner les rôles :

- il y a celui qui répète au début de l'exercice, puis qui récite dans la deuxième partie ;
- celui qui corrige ;
- celui qui enregistre les temps en donnant le départ de chaque essai.

Ces rôles permutent souvent, pour que chacun puisse tenir tour à tour toutes les places.

Le motif à cette disposition est de :

- favoriser l'identification à l'adulte qui enseigne,
- permettre de jouer tout à tour les émotions propres à chaque rôle, ce qui conduit très vite l'enfant à reconnaître ce qu'il y a de commun à tous dans ce que chacun éprouve à son tour dans le jeu :
 - peur de ne pas savoir, peur de piétiner, peur de se tromper, en bref peur d'être débordé par la nature de la tâche, qui est de se rappeler (qui contraint à flirter avec l'angoisse de perte) pour le récitant,
 - peur du temps qui passe et que l'on ne maîtrise pas pour celui qui chronomètre,
 - et enfin peur de ne pas se disposer de la bonne manière pour aider celui qui récite.

L'identification se joue donc dans toutes les directions, mais, surtout, chacun à son tour, accompagnant, fait l'expérience en direct de ses capacités à aider, ce que l'on nomme en psychologie capacité de réparation. Et cela vaut tout l'or du monde.

De ce fait, et tant que dure l'exercice, nous ne retrouvons pas au fil des essais ce qui distingue n'importe quel enfant qui apprend par cœur, de chacun de nos trois protagonistes. On se souvient que le garçon est réputé hyperactif, qu'il bénéficie d'une présence d'auxiliaire de vie pour les trois quarts du temps scolaire. On se souvient que les deux filles, calmes en classe mais très peu concernées, sont réputées présenter des troubles sévères d'attention. Mais dans le cours du travail, ces réalités s'évanouissent, et les résultats sont solides.

Chapitre 10

Les différences interindividuelles dans la remédiation des troubles d'attention

Une séance ordinaire sur le trouble d'attention,
avec des enfants très différents, de 6 à 9 ans

LA PRÉSENTATION de la séance rapportée maintenant a pour but d'éclairer ce qui se passe quand les différences sont importantes entre des problématiques qui n'ont comme seul point commun que de se traduire par des difficultés d'attention.

PRÉSENTATION DU GROUPE

Le groupe comprend trois enfants, deux garçons de CE2, et une fille de CP. Les troubles présentés sont divers, comme les âges. Malgré ces différences, ce qui fonde la réunion et le travail régulier est la nécessité d'un travail suivi sur la remédiation des difficultés d'attention.

Tony, huit ans, est anglais. Sa famille est en France depuis cinq ans. Tony parle anglais à la maison avec ses parents. Il est connu et suivi

médicalement depuis son plus jeune âge. En maternelle, fréquentée en France, sa microcéphalie avait alerté les maîtresses : le trouble évident se doublait d'un comportement très effacé dans le groupe. L'enseignante n'exigeait pas de lui ce qu'il semblait ne pas pouvoir faire. Aujourd'hui, il a acquis la lecture et les bases mathématiques de son niveau en numération. Il comprend le français et le parle bien, mais il entretient des confusions entre phonèmes proches (comme d/t). Son écriture est particulièrement maladroite. Il se montre à l'aise en calcul mental. Là il veut briller, c'est son terrain. En classe de CE2, il n'est pas en mesure de tirer le meilleur parti de ce qui est enseigné, en grand partie du fait d'une opposition vive et bruyante à toute demande de l'enseignante. Ce qui amène celle-ci à s'interroger sur des limites à comprendre et à produire comme l'enfant de CE2 qu'il est. Il participe, dans le cadre du centre médico-psychologique voisin aux activités d'un groupe thérapeutique.

Noë a neuf ans, il est maintenu en CE2. Le psychologue scolaire relevait en fin d'année dernière, un retard global de développement de deux ans environ sur son âge, dans les acquisitions scolaires comme dans les tâches non scolaires. Il est suivi à l'extérieur par une orthophoniste depuis 6 mois dont il ne peut dire le nom. C'est un enfant grand et souriant, constamment occupé en classe à tout autre chose qu'à regarder et écouter, ce qui l'amène naturellement à être perdu dans les travaux d'application qui suivent les leçons. Il ne peut répondre aux demandes qu'en étant assisté par la présence proche de l'adulte et se montre fragile et dépendant dans toute circonstance.

La fille de CP, Élise, est également suivie en orthophonie depuis plusieurs années, pour soigner une dysphasie. Elle présente de fait un retard évident de parole et de langage. L'articulation est fautive sur plusieurs sons, systématiquement, et d'abord sur la prononciation du « k », toujours dit « t », même quand on lui demande de répéter, ce qui donne à son langage un caractère puéril, caractéristique d'un plus jeune âge.

Les trois enfants sont pris ensemble dans un même groupe malgré leurs différences de pathologie et d'âge. Au-delà de ces différences, il apparaît en effet qu'ils ont à surmonter des difficultés communes : la maîtrise des apprentissages fondamentaux, et partant, des conditions de présence et d'attention nécessaires à ces apprentissages.

Les difficultés communes aux trois enfants

Le groupe est donc constitué en vue d'un travail régulier sur l'attention dans le cadre scolaire.

Par les mots « difficultés d'attention », nous parlons de difficultés tout de suite évidentes chez ces enfants à regarder celui qui parle, ou ce qu'il montre, et à l'écouter, puis à traduire en action ce qu'ils ont vu et entendu.

Ils ont cependant des styles différents d'inattention. La fillette dysphasique bouge beaucoup, ne tient pas en place, se lève soudain comme sous l'effet de ressorts. Elle veut parler, elle lève le doigt, puis, interrogée répond qu'elle ne sait pas, avant de reprendre le même enchaînement. Le plus grand est actif, mais pour son propre compte. Le lacet qui noue le col de son vêtement est manipulé sans interruption dans tous les sens, pendant que de l'autre main il cherche quelque chose dans sa case, ou dans son sac, essaie puis écarte un stylo séché, ou passe encore par maintes activités diverses dans un secteur très limité (entre sa table, son ventre et sa case), sans être présent aux questions posées s'il n'a pas été rappelé plusieurs fois. Tony, lui, joue de son côté. Il ne fait pas souvent ce qui lui est demandé, parce qu'il refuse, tout simplement, en mimant une colère si l'on insiste. Sa fragilité apparente est peut-être cause que l'on n'insiste pas. Sa production est au plus bas et il se tient vraiment sur le bord de la classe, sans être en rien concerné par les exigences de l'adulte enseignante.

Des observations antérieures ont montré que les trois enfants éprouvent des difficultés semblables dans le domaine de l'écriture. Ils tracent les lettres, comme les chiffres, selon des schémas très personnels, et ont d'abord affirmé clairement, à chaque observation de ma part, que « eux, ils font comme ça ! », avant de se soumettre à mes demandes. La fillette de six ans, notons-le, s'y soumet le plus vite. Nous comprenons ces commentaires comme la nette affirmation de ce que, pour eux, tout se passe comme si chaque manière de faire, d'apprendre, de retenir ou d'appliquer relevait à tout instant d'un choix personnel en se plaçant alors sur un plan symétrique de l'adulte et de la toute puissance qu'ils lui prêtent. Cette tendance trouve bien d'autres domaines dans lesquels s'affirmer, dans la manière d'aborder les problèmes par exemple et d'effectuer les opérations, même les plus simples.

Pour les deux garçons surtout, le choix en toute chose est personnel, il ne doit rien à celui qui transmet – l'enseignant ou le parent. Nous ne sommes pas dans ces conditions sur le terrain des valeurs et références partagées, mais sur le terrain de l'évitement du jeu ensemble. C'est là ce qui justifie le plus fortement l'utilité du groupe. Nous attendons de lui qu'il fasse surgir la nécessité d'être ensemble et pour cela la nécessité de codes et connaissances communes.

DES BUTS DIFFÉRENCIÉS AU TRAVAIL DE REMÉDIATION

Comme l'expérience est possible, je propose à la maîtresse de la classe de participer en co-animant le groupe. Ce qui s'y passe est toujours subtil et ne peut être mieux mis en évidence qu'à l'observer en direct et à le nourrir ensemble.

Derrière les buts communs que nous venons d'énumérer, il y a des objectifs plus précis pour chaque enfant.

1. Élise est dysphasique, certes, elle n'est pas directement compréhensible pour moi quand elle répond à une question simple. Comme elle a 6 ans, elle est maintenant confrontée à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Ce n'est pas simple pour elle, un risque supplémentaire si l'on ajoute crédit à cette affirmation répétée dans les classifications médicales selon laquelle la dyslexie serait fréquemment consécutive à un trouble du langage. Mais c'est aussi une chance de lui faire apparaître visuellement les différences qu'elle refuse quand elle les entend ou quand elle parle : à l'écrit, parce qu'elle n'a plus l'âge des débuts du langage, elle peut admettre que les phonèmes les plus simples ne peuvent, ne doivent pas être confondus. Si elle ne discrimine pas le « k » du « t » à l'oral, elle ne peut plus les confondre quand elle les écrit, ce qu'elle peut constater visuellement... À condition qu'elle n'évite pas de regarder. L'enjeu de sa participation dans ce groupe hétérogène est donc plus qu'un enjeu sur l'attention, il est dans une bonne mesure celui de l'avenir de la dysphasie.

2. Tony a développé des attitudes qui passent pour caractérielles dans sa classe. Par là, les enseignants signifient une grande intolérance à toute interruption de l'activité qu'il a seul décidée pour lui-même. Une intolérance qui s'exprime par des colères enfantines peu supportables, ponctuées de cris suraigus et de pleurs. Cependant, il a fait dans sa classe la démonstration d'une certaine aisance dans le calcul mental, sous la forme, et au moment où il le décide. Il est important de changer ces rapports qu'il entretient depuis trop longtemps dans l'école, avec ses camarades, ses maîtres, et les obligations scolaires en particulier. Le travail que nous entreprenons n'est pas en contradiction avec ce qu'il fait au CMP : nous sommes à l'école, nous travaillons sur la possibilité pour chaque enfant de s'y retrouver parce qu'il y a sa place.

3. Noë est un garçon charmant, mais qui se démonte face à la plus simple des questions. Il renonce à chercher, répond n'importe comment jusqu'au moment où il apparaît nettement qu'il ne s'agit, encore et toujours, que d'opposition. Il s'oppose, non pas ouvertement, mais en se cachant : il est un roi de l'esquive. Dans sa manière d'appréhender la relation avec l'adulte qui enseigne, il y a l'adulte tout puissant, et l'enfant

réduit à l'impuissance. En ne répondant pas, il nous met à égalité : Je suis alors impuissant à le faire répondre. Nous pourrions peut-être porter un regard plein de doute sur le retard de développement que lui prêteraient les tests.

Pour Noë il s'agira donc de dépasser les refus dans des situations où il serait dans une position désavantageuse ou périlleuse face à l'adulte. Pour cela nous chercherons, le plus souvent, à induire une responsabilité particulière qu'il aurait vis-à-vis des membres plus jeunes du groupe. Nous œuvrons de manière à lui donner une responsabilité qui lui permette une identification aux rôles que nous jouons dans le groupe, chacun avec son style, celui de l'enseignante et celui du psychologue.

La séance rapportée ci-dessous est une séance ordinaire. Elle est notre sixième rencontre régulière avec ce groupe (une par semaine). Nous la soumettons au lecteur pour les indications qu'elle donne sur l'articulation entre l'objectif général d'un travail sur l'attention de l'enfant, qui s'actualise différemment dans le cours de la séance, et les singularités de chacun telles qu'elles ressortent des observations des enseignants et du psychologue.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Le départ

Un incident dans le cours du déplacement m'amène, quand nous sommes assis, à demander à Tony :

- « – Tu as un chien ?
- Oui, dit-il dans un souffle à peine perceptible.
- Comment s'appelle-t-il ?
- Tétlin.
- Je ne comprends pas. Peux-tu répéter ? »

Il ronchonne, je ne comprends pas davantage. Je me tourne vers les autres, espérant de l'aide. Il y a un moment de joie quand Élise lève le doigt : qu'une enfant considérée comme dysphasique se fasse traducteur de sons à peine audibles, c'est inespéré. Le miracle n'a pas lieu. Élise reste muette, c'est Noë qui fait le traducteur. Nous proposons à Tony d'écrire le mot, ce qu'il exécute, apparemment ravi. Chacun est alors interrogé, chacun a un chien, sauf la maîtresse. Et Tony écrit les noms, un par un, épelés chacun son tour.

Chaque lettre presque est discutée. Ces enfants qui considéraient il y a peu l'écriture avec la plus grande désinvolture s'attachent maintenant

à en porter les règles. La fillette de CP est la plus déterminée à ce que l'écriture soit tout à fait conforme à ce qu'a pu dire sa maîtresse. Elle l'interroge sur le « m ». Sa question est compliquée, elle veut souligner que le mouvement de la craie part du haut, presque, pour le premier jambage, la maîtresse la soutient. Je minore la faute de Tony, qui n'est pas flagrante, et pour la première fois dans nos souvenirs récents, Tony efface discrètement, sans rien dire, ce qui est en trop.

Un tracé plus compliqué se présente alors avec l'écriture du nom du chien de Noë : « Ora ». La ligature entre le O et le « r » est mal réalisée par Tony. Il ronchonne. Je lui montre dans l'air, il regarde, puis réalise à la craie quelque chose de bien à mes yeux, d'imparfait aux yeux d'Élise qui le fait savoir. Nous¹ lui disons : « Ne critique pas, fais-en un à ton tour. » Ce qu'elle fait, bien aussi. C'est alors Noë qui trouve à y redire... Ils ont tous à ce moment une bonne maîtrise du geste nécessaire.

À mi-chemin

Je suggère alors de changer d'activité pour revenir à une proposition de la semaine précédente : « J'ai 5 dés. Je les envoie sur le carton entre nous. Celui qui vient après moi [nous sommes en cercle] doit retirer rapidement les doubles ou les triples qui pourraient apparaître. Le total des points sur les dés qui apparaissent alors est son score. Nous l'écrivons sur le tableau. »

Je n'ai pas fini de rappeler l'exercice, mais Noë veut faire une remarque urgente et nécessaire sur le décompte des points affichés par les dés. Il insiste, nous le laissons parler. Prenant trois dés, il les tourne de manière à présenter les trois nombres, 4, 5 et 6. Il dit, montrant le 6, « là, si je retire 1, cela fait 5, j'ai donc déjà 5 et 5 [le 2^e dé] ». Là, montrant le 4 : « j'ajoute le 1 qui a été enlevé au 6, alors j'ai encore 5 ; Cela fait 5+5, 10... et 5, 15. ». Nous approuvons, sans nous attarder sur la trouvaille, intéressante à plus d'un titre. Mais nous nous faisons, chacun pour soi sans doute, la remarque qu'il y a là quelque chose d'étonnant à considérer la manière dont l'enfant s'est saisi des nombres, lui auquel la maîtresse tentait d'expliquer le complément à 10 quelques semaines plus tôt. Manifestement, il se passe quelque chose avec le nombre pour Noë.

1. Dans ce récit, le « nous » désigne les deux adultes, ou l'un ou l'autre quand c'est indifférent.

L'écriture au tableau

Au moment de poursuivre, la maîtresse fait remarquer qu'Élise est petite, qu'elle ne sait pas encore ce que valent 2 et 2, 3 et 3, 4 et 4..., mais pourrait apprendre vite, si l'on écrit les additions successives au tableau. Noë écrit d'abord parce qu'il est le plus grand, bien haut, pour être lu au fur et à mesure qu'il écrit.

Cela est devenu automatique, il écrit de façon à laisser voir ce qu'il écrit : c'est si simple, aujourd'hui, et ça l'était si peu il y a quelque temps. Il a maintenant à l'esprit le regard des autres derrière lui, qui suivent son doigt, ce qui est nouveau. Il n'a d'ailleurs pas besoin de solliciter le regard d'Élise à ce moment, littéralement accrochée à la main de Noë. J'ai rarement vu un enfant aussi attentif. Nous arrêtons la suite à ce dont nous avons besoin : $6 + 6 = 12$. Tony a montré à son tour qu'il avait été sensible aux attentions de Noë. Il a procédé de la même manière, et tolère maintenant de reprendre l'écriture de certains chiffres qu'il persiste à tracer de bas en haut, en se soumettant à la règle rappelée par la maîtresse.

L'écriture des initiales

Pour écrire les scores, je propose que nous fassions un tableau à double entrée, en ligne les initiales, en colonne les trois essais successifs.

« Les initiales » : voilà une chose que les enfants ne connaissent pas. Les grands comprennent vite. Pour Élise c'est un peu plus délicat. La maîtresse lui fait remarquer que la première lettre du prénom, elle peut l'écrire si elle veut entendre le premier son détaché. Il faut aussi expliquer que le nom n'est pas le prénom, et là, aucun des trois n'est bien certain de la chose. Nous sommes dans une école où tout le monde s'appelle par le prénom. Mais le nom ! Ils semblent comprendre mieux quand nous commençons par l'écriture des prénom et nom de la maîtresse. Parce qu'ils la connaissent comme V..., mais aussi comme Madame L...

Élise écrit donc les initiales de chacun des joueurs en alignant scrupuleusement les lettres. Et nous ne sommes pas étonnés qu'elle écrive sans erreur les initiales de Noë Martin, le N et le M. Elle ne sait pas tracer le M en lettre capitale d'imprimerie, mais elle sait que ce n'est pas le N. L'un de nous lui montre, elle le reproduit. Nous ne faisons aucune remarque à ce moment, c'est si naturel de distinguer le M du N ! Mais les adultes pensent tout de même à ce moment, que le jeu consistant à distinguer méthodiquement l'écriture des sons est en bonne voie. Ce qui est très encourageant quand nous pensons que nous avons affaire à une enfant dysphasique...

Pour l'instant, elle pense que sa maîtresse est la meilleure du monde, et la maîtresse que cette enfant est peut être la meilleure élève du monde.

La suite de la séance est organisée en distribuant les rôles comme l'habitude en a été prise : un joueur lance le dé, un deuxième donne le signal du lancement, le troisième lit le résultat et met les doubles de côté. C'est assez animé parce qu'il y a un gagnant dans ce jeu, et des perdants. Le côté un peu inattendu, qui amène des réactions intéressantes, c'est que celui qui fait gagner n'est pas le joueur, mais celui qui lance les dés pour le joueur ! Ce dernier n'y trouve pas toujours le compte qu'il souhaite.

Dans le cours de cet exercice l'utilisation dans le vocabulaire des enfants de la notion de double et de triple est confirmée. Le calcul rapide des doubles l'est aussi. Il demande un maximum d'attention à la fillette, mais elle apprend dans la foulée l'écriture des nombres supérieurs à 10.

SYNTHÈSE

La séance ordinaire nous a paru encore une fois exemplaire. Si l'on considère nos objectifs pour chacun des enfants, comme l'objectif d'ensemble : nous avons conforté cette idée pour les trois enfants qu'à tout moment dans le cours des exercices chacun a une place, que nul ne peut s'y soustraire, qu'il n'est nul besoin pour cela que l'on vienne le chercher.

Tony n'a refusé à aucun moment ce qui lui était proposé. Il y a pourtant eu des moments difficiles pour lui, notamment en fin de jeu quand il est devenu clair qu'il avait le total le plus bas. C'était, pour lui, la maîtresse qui lançait. Elle s'est excusée de produire trop de double 1. Il a saisi à cette occasion que le meilleur score ne couronnait pas le meilleur joueur, une expérience de la vie assez désespérante. Il a compensé cette mauvaise image en comptant mentalement quelques totaux.

Noë a toujours du mal à réprimer l'envie de répondre à la place de celui qui est interrogé. Il a par deux fois répondu à la place d'Élise en s'excusant. La troisième fois, il a réprimé son impulsion, conscient que nous attendions et que l'attente faisait partie du jeu. Par ailleurs, sans que cela apparaisse dans le cours des exercices, il est sans doute, lui le dyslexique, celui qui profite le plus des leçons successives sur l'exigence de différencier dans l'écriture, ce qui pour lui était trop facilement confondu.

L'acquis le plus évident au fil des rencontres est ce que montre Élise. La discrimination auditive n'est pas gagnée, mais elle pourra s'appuyer

sur la réalité de l'écriture qui ne paraît pas devoir échapper à la fillette. Par ailleurs, hors de la rencontre, elle a produit une phrase qu'elle a offerte à la maîtresse. D'autres font des dessins, elle écrit une phrase. Qu'espérer de mieux à ce moment de l'année (mi décembre) ?

Un second acquis, notable mais moins évident, est l'importance que prend maintenant la conscience pour chacun dans le cours des exercices : conscience de regarder, conscience d'être regardé, ce que traduisent bien des mécanismes nouveaux de mise en place comme s'ils allaient de soi, dans les exercices communs.

Enfin, un commentaire sur les différences entre les problématiques de chacun des membres : nous ne travaillons pas sur ces problématiques explicitement, au sens où les exercices ne sont pas dirigés vers elles. Par exemple, Tony tend à vouloir confondre des sons proches quand il parle, mais nous ne travaillons pas sur la discrimination auditive. En revanche, nous lui faisons remarquer souvent, mais sans trop appuyer, que tel enfant n'a pas bien compris quand il épelle un mot, qu'il veuille bien préciser :

- les exercices portent sur du scolaire « pur sucre » ;
- ils sont menés de manière à distribuer les rôles pour rendre la présence de chacun nécessaire à tous ;
- l'approche des différences individuelles ne quitte pas NOTRE conscience ;
- elle est jouée dans le cours de l'exercice ;
- le moteur de l'activité devant permettre de dépasser l'obstacle, que nous oppose une difficulté singulière, en lui enlevant son importance.

Conclusion

Les idées modernes sur les enfants¹

LES IDÉES MODERNES sur les enfants nous effraient par bien des aspects. Le plus impressionnant est sans doute cette expérience nouvelle, qui est qu'aux yeux de trop de spécialistes, l'enfant tend à disparaître comme enfant.

Quand il écrit son ouvrage en 1911, *Les Idées modernes sur les enfants*, Binet suit une ligne directrice qui est essentiellement sa sollicitude pour les enfants. Il veut partager cette sollicitude, et il écrit pour cela tout ce qu'il sait, Nous savons, pour l'avoir vérifié que « sollicitude », cela peut aussi se dire « attention ». Binet fait la démonstration d'une attention qui ne se dément pas à l'enfant.

Aussi est-ce naturellement chez lui que nous trouvons le mot de la fin, celui qui synthétise l'essentiel de la question de l'attention chez l'enfant.

Il explique, de toutes les manières qui sont possibles au discours, que l'enfant est un enfant, ce qui a guidé la mise au point de son échelle métrique de l'intelligence.

C'est une échelle qui distingue l'efficiencia des enfants selon les âges. À chaque âge ses propres défis. Il lui arrive bien de retenir dans son

1. Un titre emprunté à Binet, en hommage.

échelle une même épreuve pour des âges différents, par exemple « répéter des chiffres », mais l'échelle est une échelle d'âge et le résultat attendu pour cette même épreuve est nettement distincte à chaque âge :

- répéter 2 chiffres à 3 ans ;
- répéter 3 chiffres à 4 ans ;
- répéter 5 chiffres à 7 ans ;
- répéter 7 chiffres à 15 ans,

mais c'est une exception dans l'échelle, et il est clair que la lecture de l'échelle restera une lecture commandée par ce qui ordonne la démarche, l'ordre des âges. Il en donne un exemple avec les niveaux de réponse si différents selon les âges quand on demande à l'enfant de décrire une scène de misère sur une gravure qu'on lui montre. Les réponses signent bien des réalités mentales différentes, de l'énumération, à la description mettant en relation les personnes et les choses, jusqu'à l'interprétation qui voit, comme l'écrit Binet, « au-delà de la gravure ».

Distinguer selon les âges est une vérité toute simple, qu'il convient de marteler, les âges ne peuvent être confondus.

Cette insistance obéit à une raison supérieure : l'enfant doit être appréhendé comme un enfant. Dès l'introduction, il l'écrit, l'enfant n'est pas un homonculus, ce n'est pas un adulte en réduction !

Il explique un peu plus loin par quelques grands traits ce qui caractérise, la manière dont évolue la mentalité enfantine, notamment quand il s'agit pour le jeune d'appréhender son rapport à l'adulte, à ce qu'il est, à sa présence et à sa parole :

« [...] précisément parce qu'il est en instance de développement, l'enfant possède un certain nombre de qualités très intéressantes [...] qui sont bien caractéristiques de son état. C'est d'abord la puissance de sa mémoire [...] Comparé à un adulte, l'enfant a une mémoire meilleure : il n'apprend peut-être pas plus vite, mais il retient plus longtemps ce qu'il a perçu. Autre caractère important de l'enfant : c'est cet excès d'activité qu'il a besoin de dépenser continuellement, qui le rend mobile et bruyant, et si réfractaire à la discipline du silence qu'on veut lui imposer à l'école. Rappelons-nous le nombre de fois qu'on lui répète : "Tiens-toi tranquille !" Cet avertissement alterne avec cet autre : "Fais donc attention !" »

Notre invocation de Binet a un sens évident, il s'intéresse à l'enfant, il note ses particularités, il rappelle que c'est un être en développement qui se distingue absolument de l'adulte, et sur les trois particularités qu'il pointe, il y a, mais nous l'attendions, cette remarque sur une lutte

permanente que l'adulte dans les situations socialisées impose à son mouvement et à son inattention.

Bien sûr ! C'est la marque de l'enfance, ce devait être dit, et il est bon qu'après un siècle d'évaluation savante des efficiences intellectuelles cela puisse être lu chez lui. Parce qu'une forte conviction comme celle-là nous paraît nécessaire à opposer à ce mouvement certain qui, s'il ne confond pas l'enfant et l'adulte, y tend tout de même très fort. Un mouvement qui est trop présent dans les classifications médicales qui ne distinguent pas les pathologies de l'enfant de celles de l'adulte malgré les précautions *de pure forme* qu'elles affichent.

La classification médicale de l'APA (DSM-IV-TR) ne distingue pas les troubles de l'enfant de ceux de l'adulte. Le TDA/H figure cependant dans une première section intitulée « Troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence », mais les auteurs précisent tout de suite que cette section est un exercice de pure forme et n'est pas censé suggérer qu'il existe une distinction claire entre les troubles « de l'enfant » et les troubles « de l'adulte ». Et dans sa toute dernière version, le DSM V achève de convaincre, en ne faisant plus référence même à l'enfant : les troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance deviennent les troubles neuro-développementaux. L'intérêt est alors centré sur le développement, celui des neurones... et efface la réalité enfant.

Un refus de distinction qui conduit tout droit à une liste de critères d'appréciation, pour l'inattention comme pour l'instabilité et l'impulsivité, surprenants quand ils devraient rendre compte des symptômes de l'adulte. Ce fait est noté par les auteurs d'un ouvrage sur l'hyperactivité chez l'adulte, Bange et Mouren (2009) — et c'est bien qu'ils le précisent — en prenant cet exemple drôle du critère (c) d'hyperactivité « souvent court ou grimpe partout dans des situations où cela est inapproprié », même si le critère précise que chez l'adulte ou l'adolescent l'impatience motrice peut être plutôt un sentiment subjectif ! La totalité des critères se lit bien pour des enfants, les nombreuses références à l'école ou aux devoirs en témoignent.

Mais le plus gênant est sans doute que ce refus de distinguer entre les âges adultes et enfants s'étend sur toute l'enfance, sans qu'apparaisse la moindre restriction nécessaire, que nous verrions bien sous le style : « Faut-il rappeler que le mouvement est plus nécessaire, plus impérieux et plus difficile à réprimer pour l'enfant, d'autant plus qu'il est plus jeune ? ».

Binet préconise de considérer, encore et toujours les âges.

Il le dit formidablement pour cette fameuse question de l'attention :

« À quoi tiennent ces différences individuelles dans les résultats expérimentaux ? Nous n'en savons rien au juste, mais nous pouvons supposer avec une grande apparence de raison que les facultés mentales intéressées sont elles mêmes différentes et inégalement développées, selon les enfants [...] Une autre raison peut être alléguée. Tous nos tests supposent un effort d'attention ; or l'attention varie sans cesse de concentration, surtout chez les jeunes ; maintenant elle est intense, une minute après elle se relâche. Supposons que le sujet ait un moment de distraction, de gêne, d'ennui pendant une épreuve, le voilà qui échoue. On ne peut pas douter de la justesse de cette dernière raison. Nous en sommes pénétrés à tel point que nous jugeons chimérique et absurde de mesurer l'intelligence d'enfant d'après un très petit nombre d'épreuves. »

Autre chose nous amène à citer ici Binet que le plaisir de lui rendre hommage. Et de se dire que certains pensaient bien, il y a un siècle ! Il y a surtout ce rappel élémentaire que l'enfance est caractérisée plus que l'âge adulte par les fluctuations dans les niveaux d'attention. C'est un trait de l'enfance.

Ce qui amène la conclusion : si la caractéristique de l'enfance est une attention fluctuante, la réponse de l'adulte responsable, qui éduque, qui instruit, qui élève et qui teste parfois ne peut être que de rechercher inlassablement, continuellement — parce qu'il faut mettre de la continuité — avec tous ses travaux, la voie du meilleur accompagnement qui est obligatoirement celle de la meilleure attention des deux côtés de la relation.

Annexe

Un résumé de l'histoire du syndrome « trouble : déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H) »

L'INSTABILITÉ PSYCHOMOTRICE EN FRANCE

L'hyperkinésie et l'inattention sont sérieusement étudiées depuis que la psychologie existe, et, chez l'enfant, l'instabilité psychomotrice par la pédopsychiatrie en France depuis ses premiers pas. Dans son *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Ajuriaguerra (1980) fait une remarquable synthèse des travaux menés sur l'identification de l'instabilité psychomotrice, depuis 1897 dans les études françaises, et du syndrome hyperkinétique des auteurs américains.

Dans les études menées en France après Wallon (*L'Enfant turbulent*, 1925), la conception unitaire de la personnalité « agitée » est magistralement affirmée par Abramson (1940) qui dresse un portrait détaillé

des aspects remarquables de cette personnalité, dans tous les domaines accessibles à l'observation. Pour Abramson, l'agitation psychomotrice est une composante de l'unité et de la cohérence d'un fonctionnement, dont les expressions relevant du caractère sont l'autre composante. Sous cet angle, tous les aspects singuliers des conduites sont relevés de manière exhaustive par Abramson, et dans une longue liste qui a fait date pour toutes les descriptions ultérieures, la labilité de l'attention est soulignée, parmi bien d'autres signes. Ni plus, ni moins. On ne parle pas alors de « déficit de l'attention », la labilité signifie qu'elle est irrégulière, mobile, différente qualitativement, mais pas quantitativement. L'attention est qualifiée, appréciée selon sa qualité, elle n'est pas soupesée. Parce que le terme de labilité même signifie que l'attention ne tient pas mais varie dans le temps, et qu'en conséquence il ne viendrait à l'esprit de personne de la mesurer, ni par des tests spécifiques, ni par des questionnaires — sauf pour se rendre compte des différences d'une mesure à l'autre relevées par le même observateur avec le même sujet...

Synthétisant les apports de Wallon et Abramson, et s'appuyant sur ses propres travaux, Ajuriaguerra écarte une classification en deux groupes des instabilités, selon qu'elles seraient acquises ou constitutionnelles. Il confirme en revanche, « avec A.M.J. Chorus, que l'aspect moteur et l'aspect de la forme psychique donnent les deux faces d'un même état de la personnalité » (1980, p. 271).

Il y aurait donc, pour nos observations, deux versants, qui ne sont pas opposables dans l'expression des troubles, moteurs ou caractériels, tous ensemble répondant de la même personnalité « instable ». Ajuriaguerra considère les formes extrêmes, avec troubles moteurs prévalents, ou avec instabilité « affectivo-caractérielle » comme entrant dans le même cadre du syndrome d'instabilité psychomotrice. Il insiste beaucoup sur ce que Chorus présente comme le fond de la personnalité de l'instable, que l'on considère l'instabilité par la motricité ou par le caractère : « C'est une question de manque de durée ou de continuité de la conduite entière. »

Un constat qu'il conviendrait de souligner trois fois tant il nous paraît résumer au mieux tous les aspects observables du trouble, notamment au cours de l'examen psychologique de l'enfant instable — un premier point en faveur de l'observation intelligente¹ de l'attention — que nous développerons plus loin.

Précisons encore que Chorus cite lui aussi les difficultés d'attention de l'instable, en précisant que « leur attention est éparpillée » (cité par

1. Une phrase provocatrice que nous empruntons à Kaufman, qui à propos du WISC-R a publié son ouvrage *Utiliser intelligemment les tests d'intelligence*.

Ajuriaguerra, p. 271). Comme il s'agit encore d'une conception unitaire de la personnalité, cette observation concernant l'attention est comme pour Abramson, rapportée dans une longue liste qui ne donne pas à la seule appréciation de l'attention de statut particulier comparativement aux autres observables.

LE SYNDROME HYPERKINÉTIQUE AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis, à ce moment des années 1940, le syndrome hyperkinétique apparaît sous des formes diverses. Ajuriaguerra (1980) note les nombreuses contributions et leur diversité. Il souligne cependant quelques traits majeurs convergents de ces appports :

La place incertaine du syndrome au sein d'autres manifestations : tantôt il est la cause première des désordres, et le syndrome hyperkinétique est alors superposable à l'agitation psychomotrice des auteurs français ; tantôt il est élément d'un comportement qui serait ici classé parmi les troubles des conduites et sert en quelque sorte de pathologie intermédiaire sur le continuum qui va jusqu'aux comportements déviants très tôt marqués dans le jeune âge, notamment par l'échec scolaire.

Les apports bien différents renvoient cependant à une conception d'ensemble d'emblée marquée par « l'acceptation de l'étiologie organique de ce syndrome, à tel point qu'il est devenu l'équivalent des lésions cérébrales *a minima* ». En 1962, avec l'abandon du terme « lésions » pour celui de « dysfonctionnement » la terminologie change, mais pas l'orientation, Une modification notable de vocabulaire qui incite à croire que la lésion peut n'être pas toujours objective, elle peut toujours être posée « comme si », grâce à la nouvelle terminologie dont l'acronyme reste MBD pour *Minimal Brain Dysfunction*.

Tôt dans l'après-guerre, le syndrome hyperkinétique apparaît comme un syndrome avec des traits liés entre eux formant la triade hyperactivité, instabilité et impulsivité, une triade majeure qui domine et associe d'autres traits en 1947. L'association entre hyperkinésie, hyperactivité et impulsivité s'exprime par le nom du syndrome qui l'identifie pour certains auteurs comme « syndrome impulsif hyperkinétique ».

Par ailleurs, la conception MBD, qui n'est jamais reléguée dans la littérature, tend à confirmer toutes les assertions à la fois, même quand les descriptions diffèrent : selon P. H. Wender (1971), les traits dominants du syndrome MBD affectent le comportement moteur, ils se manifestent par l'hyperactivité (mais pas seulement), sont marqués par l'impulsivité, des troubles de l'attention et perceptifs, des difficultés dans

les apprentissages, dans les relations interpersonnelles, dans le manque de contrôle des émotions et des impulsions. Cet auteur considère que l'étiologie de ce syndrome de dysfonctionnement cérébral *a minima* peut être des plus diverses, lésions cérébrales organiques de toutes causes, ou symptomatiques de causes liées à des troubles psychiatriques divers.

En synthèse, Ajuriaguerra voit se dessiner deux manières d'appréhender la réalité syndrome hyperkinétique aux États-Unis, opposant :

- l'hypothèse d'une hyperkinésie associée à d'autres éléments du syndrome : il relève la tendance à la distraction, la brièveté de l'attention, l'impulsivité, et des points de suspension qui permettent de penser que d'autres symptômes importants peuvent encore prendre leur place dans ce cadre restreint ;
- une hypothèse selon laquelle l'hyperkinésie est liée d'une part à des troubles d'apprentissage spécifiques (dyslexie notamment), et d'autre part à des troubles psychologiques particuliers mettant en cause des désordres divers, perceptivo-sensoriels, de la coordination oculo-motrice, de la discrimination figure-fond, de la structuration spatiale, et d'autres encore nécessitant des tests particuliers.

Une autre conception conteste l'une et l'autre de ces hypothèses globalement au nom d'une nécessité d'identifier ce qui est spécifique aux enfants hyperkinétique dans la manière, « le style cognitif » qui leur est propre pour aborder les problèmes qui leur sont posés dans les tests. On revient dans les descriptions à ce qui a été signalé beaucoup plus tôt d'un comportement différent quant au maniement du temps, de la complexité, des informations multiples...

Mais la multiplicité des thèses laisse paraître ce qui constitue la vraie colonne vertébrale des interrogations des chercheurs sur l'hyperkinésie. Notamment si l'on interroge la différence de traitement dans les informations concernant l'hyperkinésie entre les rives de l'Atlantique. Si l'on suit l'argumentaire de Ajuriaguerra, ce qui distingue la conception américaine est double. Il y a :

- une association entre impulsivité, hyperactivité et hyperkinésie consacrée par la littérature ;
- et dans cette littérature, une *claire tendance à considérer le trouble moteur comme un trouble du comportement et de la conduite, potentiellement perturbateur en classe quand il s'agit d'enfant* ;
- le *maintien d'une hypothèse étiologique organique qui ne se dément pas*, quand bien même la référence majeure imposée, le DSM-III puis le DSM-IV, refuserait de prendre en considération toute hypothèse sur

l'étiologie pour classer les troubles entre eux. Une contradiction entre le texte du DSM et les pratiques, sensible avec le TDA/H, puisque la recherche du « bon médicament » n'a cessé de s'affirmer comme susceptible de régler le problème du « dysfonctionnement cérébral ».

À ce point du développement des conceptions sur le syndrome hyperkinétique, nous remarquons que la préséance accordée aux symptômes de l'inattention comme premier pilier de l'identification du trouble pouvait apparaître comme la bonne carte à jouer dans l'avenir, et non plus une expression symptomatique parmi d'autres. Ce qui exigeait une certaine inflexion dans l'approche de l'inattention : *La condition était d'élargir l'acception de ce terme dans le sens voulu par la tradition (trouble du comportement), et par la classification DSM qui range le TDA/H dans la catégorie supérieure nommée : « Trouble de l'attention et comportement perturbateur. »*

Nous remarquons que les neuf critères retenus pour l'inattention dans le DSM-IV-TR, induisent cette idée que l'inattention est d'abord un symptôme d'inadaptation à la situation, une situation qui est, s'agissant d'enfant, essentiellement scolaire.

Sur les neuf critères, six concernent explicitement des manquements au travail scolaire ou dans l'adaptation à la tâche et apparaissent donc comme des fautes. Les trois autres soulignent la distraction (par des stimuli extérieurs) ou l'étourderie.

En tout état de cause, avec la publication en 1980 du DSM-III la présentation du syndrome TDA/H reçoit une réponse favorable à l'association de ces manifestations singulières rapportées à l'inattention avec les manifestations d'hyperactivité incluant l'impulsivité. À ce moment, l'inclusion du TDA/H dans la nomenclature répond de fait à une pression importante aux États-Unis exercée par des groupes sociaux de parents, d'éducateurs et de patients organisés sur la volonté commune d'imposer aux pouvoirs publics la reconnaissance du trouble, une certaine identification de celui-ci, sa prise en charge et sa compensation.

Le DSM-III est vite corrigé cependant par le DSM-III-TR qui met en cause l'association des problèmes attentionnels avec les signes de l'hyperactivité.

Mais l'association entre les deux séries de critères revient ensuite avec la publication du DSM IV, confirmée par le DSM-IV-TR.

Glossaire

Abstraction : L'abstraction est l'opération qui consiste à isoler par la pensée une ou plusieurs qualités d'un objet concret pour en former une représentation intellectuelle. La pensée abstraite désigne l'aptitude à manipuler les concepts dans les raisonnements.

CDAPH : Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées. Cette commission prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée, notamment en matière de prestations et d'orientations.

Catégorisation : La catégorisation est un processus cognitif conduisant au groupement, en une même classe, des objets de même nature. Il s'agit d'un processus fondamental dans la perception et la compréhension de concepts et d'objets. La catégorisation peut s'effectuer par l'identification d'une classe à laquelle l'objet appartient ou par l'identification d'un caractère commun aux objets d'une classe. Elle suppose la sélection de traits pertinents et l'effacement de traits non pertinents.

CDOEA : Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré. Cette commission statue sur les orientations dans les établissements d'enseignement général et professionnel adapté (EGPA).

Conceptualisation : Élaboration de concepts, autrement dit, d'abstractions concernant tout objet de pensée qu'il définit en le catégorisant.

Dispersion : La dispersion des notes désigne le phénomène mis en évidence par des écarts importants entre les différentes notes obtenues. Après avoir calculé la moyenne, on peut chercher à savoir de quelle façon les valeurs s'éloignent de cette moyenne.

Distractibility : terme anglais signifiant :

- a condition in which the attention of the mind is easily distracted by small and irrelevant stimuli¹;
- inability to sustain one's attention or attentiveness, which is rapidly diverted from one topic to another : a symptom of a variety of mental disorders, as manic disorder, schizophrenia, or anxiety states²;
- A disorder of attention in which the mind is easily diverted by inconsequential occurrences ; seen in mania and attention deficit disorder³.

Selon l'occurrence du mot dans les textes, il pourrait être traduit par « une facilité à se laisser distraire par des stimuli parasites anodins ». Il peut être trouvé sous ce sens dans les ouvrages spécialisés, traduit par « distractivité ». La différence avec la distraction est notable, au sens où la distraction n'apparaît pas *a priori* comme une modalité habituelle et générale de conduite en toutes circonstances, elle n'apparaît pas non plus sous cette apparence d'un trait marquant des conduites du très jeune enfant, que le développement psychique aurait dû faire disparaître vers l'âge de 6 ans. Par ailleurs, la distraction n'est pas l'absence d'attention, simplement cette attention n'est pas tournée vers ce qui devrait.

Distraction : Dans le sens courant et actuel qui nous intéresse ici, ce mot est ainsi défini par *Le Grand Robert de la langue française* : la distraction est « un manque d'attention habituel ou momentané aux choses dont on devrait normalement s'occuper, l'esprit étant absorbé par un autre objet ». Ce qui signifie que la distraction n'est pas le manque pur et simple d'attention, mais l'attention à autre chose.

Écart-type : En statistiques et probabilités, l'écart-type est un indice de la dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne. Dans les tests issus du WISC (Wechsler), ou inspirés par lui, les QI sont obtenus en comparant les résultats d'un sujet aux résultats des individus de son groupe d'âge. Pour cela, la dispersion des notes brutes obtenues pour chaque test et pour chaque groupe d'âge est ramenée à une distribution normale (gaussienne), le classement

1. <http://www.merriam-webster.com/medical/distractibility> : une situation dans laquelle l'attention (mentale) est facilement distraite par des stimuli, faibles et sans rapport à la situation.

2. <http://dictionary.reference.com/browse/distractibility> : inaptitude à soutenir son attention qui est vite divertie d'un sujet à l'autre.

3. <http://www.mondofacto.com/facts/dictionary?distractibility> : une difficulté d'attention telle que l'esprit est facilement diverti par des éléments extérieurs sans importance : peut être présente dans la manie et dans le trouble déficitaire de l'attention.

des scores permet de changer la note brute en note standard d'une distribution qui a pour moyenne 10 et pour écart type 3. Le même exercice est possible à partir de la somme des notes standard obtenues par le sujet, en considérant cette fois la distribution normalisée des résultats pour chaque groupe d'âge, avec une moyenne de 100, et un écart type de 15. Ces chiffres sont choisis de façon à n'avoir plus que 1 % de la population à partir d'une note de QI de 135, et 1 % à partir d'une note de 65 ou moins. Par ailleurs, « les enfants des 50 % médians auront des QI compris entre 90 et 110 » (Wechsler, 1957-1965)⁴.

Éducabilité cognitive : L'éducabilité cognitive est un courant qui postule que l'intelligence est éduicable. C'est une démarche qui s'intéresse autant aux processus qu'aux résultats.

Examen psychologique : l'examen psychologique est pratiqué auprès de l'enfant à la demande des parents, eux-mêmes répondant à la demande d'autres professionnels, enseignants ou médecins. S'il répond souvent à des difficultés dans la mise en œuvre d'aptitudes, l'examen psychologique n'est pas un bilan d'aptitudes. Il est le motif à une rencontre entre l'enfant et le psychologue, celui-ci tentant de cerner de la manière la plus large les conduites mises en œuvre par l'enfant dans tous les domaines où il est attendu : comme enfant selon son âge, comme écolier notamment.

Il dispose à cette fin d'outils — les tests — pour proposer une communication non angoissante avec l'enfant sur une *base culturelle commune*. Ses tests sont des outils de culture⁵, qu'ils portent dans l'implicite de leur conceptualisation. Les résultats dans les tests sont autant de traduction de la manière dont l'enfant aborde et intériorise les fragments divers de culture mis à sa disposition relativement à son âge.

Cependant, ces outils sont utilisés dans le cours d'un processus par lequel le psychologue accompagne la personne. Ce positionnement, comme dans toute rencontre humaine⁶, amène chacun des partenaires

4. Les correspondances sont choisies pour respecter les pourcentages qui étaient les plus régulièrement donnés avec les tests de vrais QI (obtenus avant Wechsler par une opération arithmétique de division de l'âge mental par l'âge réel, multiplié par 100 pour avoir une note attendue à 100).

5. Voir le chapitre qui porte ce titre, « Le test est une épreuve de culture », in B. Jumel, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Dunod, 2^e éd., 2010, p. 370.

6. Et celui-là même qui voudrait substituer des ordinateurs aux psychologues ne pourra le faire qu'en tentant de les « humaniser ».

à se faire « une idée » évolutive de la logique des conduites de l'autre, plus ou moins consciente. Pour le psychologue, les hypothèses interprétatives successives qu'il forme dans le cours de son accompagnement, ont pour fonction d'être au plus près de la compréhension de la personne. Elles peuvent nourrir des hypothèses d'organisation mentale. Elles ne s'opposent pas aux évaluations ciblées sur des fonctions psychiques supérieures particulières, mais elles vont au-delà : elles tendent à l'analyse de leurs relations, pour rendre compte de la complexité des résultats, toujours en faveur d'une hypothèse de cohérence d'un « fonctionnement mental » singulier.

EGPA : Enseignements généraux et professionnels adaptés. Ces enseignements sont donnés aux jeunes issus de l'enseignement primaire, soit dans des sections (SEGPA) soit dans des établissements régionaux (EREA). Depuis la circulaire n° 2006-139 du 29-8-2006, l'orientation vers les SEGPA et EREA relève de la compétence exclusive de l'inspecteur d'académie, après avis d'une commission départementale d'orientation (CDOEA) et réponse des parents ou du représentant légal.

Étiologie : Étiologie signifie, selon le cas, recherche des causes des maladies, ou causes d'une maladie.

Image mentale : L'image mentale intervient en l'absence d'un modèle et peut se comprendre comme un « souvenir-image », c'est-à-dire l'évocation symbolique de réalités absentes. Ce n'est pas vraiment une image mais un complexe qui associe un ensemble de connaissances, de mots, d'évocations de toutes sortes y compris affectives. Il s'agit d'une représentation mémorisée ou imaginée d'un objet physique, d'un concept, d'une idée, ou d'une situation.

Inférence : L'inférence est une opération mentale qui consiste à tirer une conclusion à partir d'une série de propositions reconnues pour vraies. Inférer signifie soit induire, soit déduire.

Nosologie : Étude des maladies, en vue de les classer

Nosographie : La classification méthodique des maladies.

Organisation mentale : Le concept d'organisation mentale oppose la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) à la Classification américaine (DSM-IV-TR). Les DSM refusent, au prétexte de ne rien mettre en avant qui ne puisse être consensuel, toute approche d'un trouble autre que par ses signes, tels que tout observateur, où qu'il soit sur le globe, peut les

décrire. L'approche de l'enfant au moyen de l'examen psychologique réactualise à chaque instant cette question : est-il possible de s'intéresser à la seule liste des signes du trouble motif de la consultation ? Peut-on limiter notre approche à une évaluation des aptitudes de l'enfant comme l'école le fait sur un bulletin scolaire, chaque note valant pour une matière ? Qui peut considérer que l'observation des conduites de l'enfant, incluant chaque nouveau processus de réponse et les comportements qui l'accompagnent, aux prises avec un matériel qui lui résiste ne vaut rien d'autre que les deux phrases expéditives du bulletin mensuel pour signifier dans tous les cas « Peut mieux faire » ?

La clinique de l'examen psychologique enseigne que la démarche compréhensive d'accompagnement suscite, nécessairement, des interprétations qui doivent être conscientes et délibérées chez le psychologue. Dans le cours de la passation de tests, des idées se joignent à d'autres, et donnent corps à des lignes directrices pertinentes pour saisir la logique des conduites, qui apparaît nécessairement comme la logique d'un fonctionnement mental singulier. La recherche de cohérence postulée par Perron et Perron-Borelli (Perron et Perron-Borelli, 2001, 7^e éd.) dans l'examen psychologique est l'âme de l'examen (au sens de l'âme de l'instrument de musique). D'une part, elle est inhérente à l'intérêt qui naît de la rencontre ; d'autre part, elle suscite à tout instant de nouvelles hypothèses d'autant plus riches qu'elles s'étaient sur une psychopathologie conséquente de l'enfant. Le concept d'organisation mentale surgit à ce point de rencontre entre la recherche de cohérence des conduites du sujet et l'ouverture sur des hypothèses d'organisation mises en évidence par maints travaux dans le domaine de la psychopathologie, faisant l'objet d'une classification méthodique des troubles telle que la CFTMEA.

Psychopathologie : « Étude théorique du fait psychiatrique, [...] entrant dans le projet d'une science de la maladie mentale » (*Grand Robert de la langue française*).

Raisonnement déductif : Raisonnement qui part du particulier pour aller vers une généralisation.

Raisonnement inductif : Raisonnement qui part du général pour conclure au particulier.

Réhabilitation : Terme utilisé par la neurologie et la neuropsychologie, pour désigner le processus de soin visant à réduire les déficits, chez des patients cérébrolésés.

Remédiation : Les actions de remédiation s'inscrivent dans le champ de l'éducabilité cognitive au sens de remédiation (nouvelle médiation). Elles supposent des outils et des démarches pédagogiques susceptibles d'améliorer la méthodologie, les démarches et les stratégies de résolution de problèmes.

Sémiologie : Partie de la médecine qui étudie les signes des maladies.

Bibliographie

- ALFONSO V.C., FLANAGAN D.P., RADWAN S. (2005). « The Impact of the Cattell – Horn – Carroll Theory on Test Development and Interpretation of Cognitive and Academic Abilities », in D.P. FLANAGAN et P.L. HARRISON (éd.), *Contemporary Intellectual Assessment, Second Edition : Theories, Tests, and Issues* (p. 185-202), New York, Guilford.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Mini DSM-IV, critères diagnostiques* (Washington DC, 1994), trad. fr. J. GUELFY *et al.*, Paris, Masson, 1996.
- ANASTOPOULOS, A.D. SPISTO, M.A., MAHER, M. (1994). « The WISC-III Freedom From Distractibility factor : It's utility in identifying children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder », *Psychological Assessment*, 6, 368-371.
- BANGE F., MOUREN M.-C. (2009). *Comprendre et soigner l'hyperactivité chez l'adulte*, Paris, Dunod, 2^e éd..
- BERGER M. (2005). *L'Enfant instable ; Approche clinique et thérapeutique*, Paris, Dunod, 2^e éd..
- BINET A., SIMON T. (1905). « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *L'Année psychologique*, n° 11.
- BINET A., SIMON T. (1908). « Le développement de l'intelligence chez les enfants », *Année psychologique*, 14, 1-94.
- BINET A. (1911). *Les Idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion.
- BRUNER J. (1972). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- BRUNER J. (1983). *Child's Talk, Learning to Use Language*, New York, W.W. Norton and Company ; trad. fr. *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz/VUEF, 2002.
- CARROLL J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities : A Survey of Factor Analytic Studies*, New York, Cambridge University Press.
- CATTELL R.B. (1963). « Theory for fluid and crystallized intelligence : A critical experiment », *Journal of Educational Psychology*, 54, p. 1-22.
- CATTELL R.B. (1987). *Intelligence, its Structure, Growth and Action*, Amsterdam, North Holland.
- CFTMEA-R-2000 (2002). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*, révision 2000, Paris, Éditions du CTNERHI.

- CFTMEA R-2012 (2012). Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012, 5^{ème} édition, sous la direction du Pr. Roger Misès, Paris, Presses de l'EHESP (Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique)
- CHAGNON J.-Y. (2006), « Plaidoyer pour un abord psychopathologique des TDAH », in *Perspectives Psy*, vol. 45, n° 4, oct.-déc. 2006.
- CHAGNON J. Y., COHEN DE LARA A. (2012). *Les Pathologies de l'agir chez l'enfant, Approche clinique et projective*, Paris, Dunod.
- COGNET G. (2006). *Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence 2*, Paris, Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- DE AJURIAGUERRA, J. (1970). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson, 2^e éd., 1980.
- FLANAGAN D.P., MCGREW K.S. (1997). « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities : Narrowing the gap between practice and science », in D.P. FLANAGAN, J.L. GENSHAF, P.L. HARRISON (éd.), *Contemporary Intellectual Assessment : Theories, Tests, and Issues* (p. 314-325), New York, Guilford.
- FLANAGAN D.P., MCGREW K.S., ORTIZ S.O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf- Gc Theory : A Contemporary Approach to Interpretation*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- FLANAGAN D.P., ORTIZ S.O. (2001). *Essentials of Cross-Battery Assessment*, New York, John Wiley and Sons.
- FLANAGAN D.P., KAUFMAN S. (2004). *Essentials of Assessment with WISC-IV*, New York, John Wiley and Sons
- FREUD S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*, trad. fr. M. TORT, Paris, PUF, 1986.
- GRÉGOIRE J. (1996), « Le WISC-III et la structure de l'intelligence », *Questions d'orientation*, n° 4, déc. 1996, Paris, EAP.
- HORN J.L., CATTELL R.B. (1966). « Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence », *Journal of Educational Psychology*, 57, 253- 270.
- HORN J.L., NOLL J.L. (1997). « Human cognitive capabilities : Gf-Gc theory », in D.P. FLANAGAN, J.L. GENSHAF, P.L. HARRISON (éd.), *Contemporary Intellectual Assessment : Theories, Tests, and Issues* (p. 53-91), New York, Guilford Press.
- HORN J.L. (2003). « Human Intelligence : Question and answer », in PLUCKER J.A. (éd.) (2003), *Human Intelligence : Historical Influences, Current Controversy, Teaching Resources*, consultée le 1^{er} juillet 2007, sur <http://www.indiana.edu/~intell>.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1999). *Évaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*, Paris, PUF.
- INSERM (2002). « Troubles mentaux, dépistage et prévention chez l'enfant et de l'adolescent, Expertise collective », *Cahiers de l'INSERM* (Institut national de la santé et de la recherche médicale), décembre 2002
- INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*, Paris, Éditions INSERM, 2007.
- ISPANOVIC-RADOJKOVIC V., MELJAC C., BERGES J., (1982) « Dyspraxies, figuratif et sémiotique », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 33, n° 12, p. 657-670
- JUMEL B. (1994). « L'incidence de l'apprentissage de la lecture et de

- l'écriture sur l'efficiencia dans une épreuve graphique d'organisation perceptive », *Psychologie et éducation*, 17, juin 1994, p. 39-53.
- JUMEL B. (2005). *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris, Dunod.
- JUMEL B. (2006). « La dyslexie à l'épreuve de l'examen psychologique », *Perspectives psy*, octobre-décembre, vol. 45, n° 4, p. 339-344.
- JUMEL B. (2010). *Guide clinique des tests chez l'enfant*, 2^{ème} édition, Paris, Dunod.
- JUMEL B. et SAVOURNIN F. (2009). *L'Aide-mémoire du WISC IV*, Paris, Dunod.
- KAUFMAN A.S., DOPPLET J. E. (1976). « Analysis of WISC-R standardization data in terms of the stratification variables », *Child Development*, 47, p. 165-171.
- KAUFMAN A.S., MCLEAN J.E. (1987). « Joint factor analysis of the K-ABC and WISC-R with normal children », *Journal of School Psychology*, 25, 1987, p. 105-118.
- KAUFMAN A.S., KAUFMAN N. (1993). *K-ABC. Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant. Manuel d'interprétation, Manuel d'administration et de cotation*, Paris, ECPA.
- KAUFMAN A.S., KAUFMAN N. (2004). *Kaufman Assessment for Children*, 2^e éd. *Manuel (KABC-II)*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- KAUFMAN A.S., LICHTENBERGER E., FLETCHER-JANSEN E, KAUFMAN N. (2005). *Essentials of KABC-II Assessment*, New York, John Wiley and Sons.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1967). *Vocabulaire de psychanalyse*, Paris, PUF.
- LAUTREY J. (1994). « L'évaluation du potentiel d'apprentissage : état de la question », in M. HUTEAU (dir.), *Les Techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, Paris, EAP.
- LURIA A. R. (1973). *The Working Brain, An introduction to Neuropsychology* (B. Haigh, Trans.), New York, Basic Books.
- LURIA A. R. (1979). *The Making of Mind : A Personal Account of Soviet Psychology* (M. Cole et S. Cole, Trans). Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LURIA A. R. (1980). *Higher Cortical Functions in Man* (B. Haigh, Trans.), 2nd éd., révisée et complétée, New York, Basic Books.
- LUSTIN J.-J. (1979) « Clinique infantile », in BERGERET J. *Psychologie pathologique*, Paris, Masson, 3^e éd.
- MISÈS R. (1975). *L'Enfant déficient mental*, Paris, PUF.
- MISÈS R. (1990). *Les Pathologies limites de l'enfance*, Paris, PUF.
- MISÈS R. (1998). « Quelques repères dans l'approche psychodynamique des déficiences intellectuelles de l'enfance », in R. DEBRAY et coll., *L'Intelligence d'un enfant, Méthodes et techniques d'évaluation*, Paris, Dunod.
- OAKLAND T., HU S. (1992). « The top 10 tests used with Children and youth Worldwide », *International Tests Commission*, n° 19, 1, p. 99-120.
- PERRON-BORELLI M. (1974). *Les Échelles différentielles d'efficiences intellectuelles*, Paris, Établissements d'applications psychotechniques.
- PERRON-BORELLI M. (1996). *Échelles différentielles d'efficiences intellectuelles*, forme révisée, Paris, Établissements d'applications psychotechniques.
- PIAGET J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.

- RAVEN J., RAVEN J.-C., COURT J.H. (1998). *Introduction générale aux tests de Raven*, édition 1998, Paris, Éditions d'applications psychologiques.
- VYGOTSKY L.S. (1935-1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base », p. 95-117.
- VYGOTSKY L.S. (1978). « The pre-history of written language », in *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard, University Press.
- WECHSLER D. (1949). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants*, WISC, Paris, ECPA (1961).
- WECHSLER D. (1956). *La Mesure de l'intelligence de l'adulte*, Paris, PUF.
- WECHSLER D. (1981). *Manuel de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC-R)*, forme révisée, Paris, ECPA.
- WECHSLER D. (1996). *Manuel de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC-III)*, 3^e éd. Paris, ECPA.
- ZAZZO R. (1960). *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ZAZZO R., GILLY M., VERBA-RAD M. (1966). *Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence*, Paris, A. Colin, 3^e éd., 1968.