

## EVALUATION DES PROGRAMMES D'EDUCATION POUR PERSONNES PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Viviane Guerdan

L'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), dont le siège se trouve à Paris, vient d'organiser, le 17 mars 1990, au Centre International de l'Enfant, une journée d'étude sur un des thèmes, point charnière du travail en déficience mentale: l'évaluation. Juste retour au passé: c'est à Paris même que naquirent les premiers instruments d'évaluation des personnes déficientes mentales, il y a 85 ans de cela - en 1905 exactement - avec l'échelle métrique Binet-Simon.

Cette journée fut animée par des personnalités du monde de la recherche telles que le Dr Serban Ionescu, professeur à l'Université de Paris VIII et à l'Université du Québec à Trois-Rivières; M. Bernard Douet, maître de conférences à l'Institut de Psychologie à l'U.E.R. de Paris V; M. Roger Perron, directeur du laboratoire d'Etude Génétique de la Personnalité à la "Fondation Vallée" à Gentilly; M. Jean-Pierre Auble, psychologue scolaire travaillant pour le même laboratoire, et le Dr Philippe Mazet, professeur à l'Université de Paris-Nord, qui assura la présidence.

Les conférences surent, en un esprit synthétique et clair, emmener leur auditoire dans un vaste et riche champ de réflexion. Quelle utilisation faire de l'évaluation en déficience mentale? L'évaluation est-elle à même de se mettre au service de l'intervention? Quelles sont les limites de l'évaluation, ses possibilités de développement? Telles furent les diverses questions traitées au travers des exposés, questions que nous aimerions reprendre, dans le cadre de cette brève présentation, en attendant la publication des actes.

**Quelle utilisation faire de l'évaluation en déficience mentale?**

Dans la conférence d'ouverture, intitulée "Evaluation en

---

Viviane Guerdan, Formatrice au Séminaire Cantonal de l'Enseignement Spécialisé, Département de la prévoyance sociale et des assurances, 36, avenue de Valmont, 1010 Lausanne, SUISSE.

*déficience mentale: utilisations, critiques, perspectives",* le Dr Serban Ionescu brossa un tableau tant historique qu'actuel des différentes utilisations possibles de l'évaluation.

Première voie qui s'offre: celle de l'employer à des fins de diagnostic de la déficience mentale. Telle fut l'orientation choisie dès 1905, en France, par A. Binet et Th. Simon qui, à la demande du Ministère de l'Instruction Publique, créèrent une méthode de dépistage des enfants non susceptibles de suivre la scolarité normale. Ainsi naquit le premier test d'intelligence.

Au terme d'une longue période, consacrée à l'élaboration d'instruments de mesure de l'intelligence, un mouvement général se fit jour, visant à mettre en évidence des caractéristiques spécifiques de la déficience mentale, utilisables en matière de diagnostic. C'est ainsi que, vers les années 1950-1960 apparurent, sous la plume de chercheurs de différents pays, des concepts tels que: l'inertie oligophrénique (Luria et l'école soviétique de défectologie), la rigidité des frontières entre régions psychologiques (Kounin), la viscosité génétique (Inhelder), l'hétérochronie (Zazzo). Parmi ces quelques hypothèses de traits propres à la déficience mentale, seule la dernière s'avère susceptible de retenir l'attention du praticien-diagnosticien en ce qu'elle permet de dénoncer la valeur absolue du Q.I.. Le débile mental, comparé à l'enfant normal de même âge, présente à une batterie de tests un profil psychologique différent, les divers secteurs de son développement progressant à des vitesses inégales: s'il manifeste des retards dans certains secteurs, il peut faire preuve de meilleures performances dans d'autres. Ce profil n'est pas immuable: avec l'âge il lui arrive de changer.

En 1973, l'évaluation-diagnostic franchit une nouvelle étape: pour définir une personne comme handicapée mentale, il ne suffit pas d'établir la présence d'un fonctionnement significativement inférieur à la moyenne, mais il faut attester de la présence concomitante d'un comportement adaptatif déficitaire. Par là, il convient

d'entendre une limitation significative par rapport aux normes de maturation, d'apprentissage, d'autonomie personnelle et/ou de responsabilité sociale, établies pour le groupe d'âge et le groupe culturel auxquels appartient l'enfant, l'adolescent ou l'adulte évalué. Comme l'écrivait, fort justement, R. Zazzo en 1973: la débilite est une notion psychopédagogique, une catégorie psychosociale, une zone conventionnelle délimitée par les attentes et les exigences de l'école et de la société. Il s'ensuit que la personne dite handicapée mentale, à un moment de sa vie, peut ultérieurement non seulement changer de degré de déficience, mais aussi perdre le statut de handicapé en raison de modifications du comportement adaptatif ou de changement dans les attentes du milieu. Le praticien aura donc à répéter ses évaluations dans le temps pour aboutir à d'éventuels remaniements dans le diagnostic.

La deuxième voie s'offre à l'évaluation - et qui en est encore à ses débuts - est celle d'auxiliaire de l'intervention: couplée avec celle-ci, elle permet, d'une part, de formuler des indications d'intervention, d'aboutir à l'élaboration d'un programme spécifique, individualisé (1) et, d'autre part, de contrôler périodiquement les effets de la méthode ou de la technique utilisée, d'objectiver ses résultats (nous aurons l'occasion de revenir sur cette dernière fonction à propos de l'utilisation de la méthode "d'enrichissement instrumental" de Feuerstein). Donnant à l'intervenant des informations sur la portée de son action auprès des personnes handicapées mentales, l'évaluation permet, en cas d'échec partiel ou total, de modifier ou d'améliorer la forme de l'intervention, voire de déterminer de nouveaux objectifs de travail.

Une troisième voie commence à s'ouvrir pour l'évaluation: celle consistant à mesurer les effets de la désinstitutionnalisation. Se décentrant du seul sujet, l'évaluation s'élargit, intégrant dans son champ d'étude l'environnement de la personne handicapée mentale, ainsi que les interactions de cette personne avec son environnement, en une perspective écosystémique. Il s'agit d'obtenir des informations sur la capacité d'intégration sociale ainsi que sur la qualité de vie objective et subjective de cette personne:

- quel est son style de vie (dans quelles activités s'implique-t-elle, quelle est la fréquence de ses activités, dans quel lieu se déroulent-elles, de quel niveau d'assistance la personne a-t-elle besoin, etc.)?
- dans quel environnement est-elle placée (quelles sont les caractéristiques de ses conditions de vie)?
- quelles sont les pratiques des intervenants (savent-ils échapper à la rigidité de la routine et à la dépersonnalisation de la prise en charge)?
- dans quel réseau social évolue-t-elle? etc..

### **L'évaluation est-elle réellement à même de se mettre au service de l'intervention?**

Telle fut la question largement débattue durant la journée, essentiellement à propos de l'utilisation récente, en France, du Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein avec des adolescents fréquentant l'enseignement spécialisé.

En quoi consiste cette méthode? En quelques mots, J.-P. Auble brossa une image concise de ce modèle d'intervention pédagogique. Il rappela l'origine de sa création: le désir de Feuerstein, au sortir de la guerre, de venir en aide aux enfants et adolescents immigrés en Israël, provenant d'ethnies et de cultures différentes, et qui, en milieu scolaire, présentaient des difficultés d'apprentissage qui amenaient les enseignants à les assimiler à des handicapés mentaux. Il partit de l'hypothèse que ces difficultés scolaires pouvaient s'interpréter comme la résultante d'expériences d'apprentissage appauvries par absence, inadéquation ou insuffisance de stimulations éducatives. Ces enfants et adolescents se trouvaient, selon lui, en état de déprivation culturelle: ils n'avaient pas pu intégrer les connaissances et valeurs transmises par leur culture, les adultes (parents, éducateurs) n'ayant pas - ou mal- joué leur rôle de médiateurs, c'est-à-dire de personnes venant donner du sens à la réalité. Estimant que l'intelligence n'est pas fixe et immuable, qu'au contraire elle est susceptible de se modifier sous l'effet de la médiation, Feuerstein mit au point un programme d'intervention visant à remédier au dysfonctionnement et au retard de développement de l'appareil cognitif, le PEI. Il s'agit d'un ensemble d'épreuves papier-crayon, regroupées en 14 instruments (tels que organisation des points, perception analytique, comparaisons, classification, organisation spatiale, relations temporelles, etc.) procurant aux sujets les expériences d'apprentissage médiatisé manquantes, et leur

1. Ceux qui seraient intéressés à en connaître la réalisation concrète pourront se référer au livre publié sous la direction de S. Ionescu. "L'intervention en déficience mentale" (Bruxelles: Pierre Mardaga, 1987), et plus précisément au chapitre XI écrit par Sarto Roy.

permettant d'enrichir leur instrument de pensée. L'intervenant y occupe une place centrale de médiateur, chargé d'organiser, regrouper, structurer les stimuli en accord avec l'objectif poursuivi, qui est d'apprendre aux élèves à apprendre.

Les effets attendus de l'utilisation du PEI sont multiples, selon les objectifs poursuivis. Visant au premier chef l'éducation de l'intelligence, la méthode veut déboucher sur une restauration des fonctions cognitives, qui permettent l'acquisition de connaissances, et sur l'émergence d'opérations mentales complexes. Par ces fonctions cognitives, il faut entendre des habiletés intellectuelles telles que la discrimination, la généralisation, la perception analytique, etc., ou des stratégies telles que la comparaison spontanée, l'exploration systématique et planifiée, la précision et l'exactitude, etc.. Comme le mentionna, par la suite, B. Douet, chaque exercice proposé est sensé apprendre à l'élève à définir une problématique, à formuler des hypothèses de résolution de problème, à rechercher des stratégies de travail, à effectuer des liens entre les choses et les concepts (ce que Feuerstein appelle la transcendance), à utiliser le vocabulaire le mieux adapté, le tout dans un climat d'échange dynamique avec les pairs et le médiateur. Quant aux opérations mentales, il s'agit d'analogies, de catégorisations, de multiplications logiques, de permutations, etc. rendues possibles grâce au travail effectué sur les fonctions - puisque ce sont ces dernières qui génèrent les opérations. Dans un exposé intitulé "*L'évaluation des retards et troubles cognitifs dans le cadre des structures de personnalité*", Roger Perron rappela que chez les sujets en grandes difficultés scolaires, on observe des troubles des activités significatives, dites aussi "catégorielles" (en référence à H. Wallon), concomitant à des troubles du langage. Si les activités significatives ne sont pas maîtrisées, c'est qu'elles mettent en jeu des opérations de classification s'appuyant sur un processus d'abstraction présentant, même pour l'enfant dit normal, un haut degré de complexité - il n'est qu'à voir le temps mis dans le développement pour y accéder. La notion de classe, ou de catégorie implique, pour se constituer, que le sujet puisse identifier ou tirer de plusieurs objets perçus des caractéristiques communes éligibles comme critères de regroupement. Ce travail, où il s'agit à la fois de reconnaître et de nier les différences existantes, s'avère poser problème à bon nombre d'adolescents déficients mentaux.

Outre l'éducation de l'intelligence, le PEI prétend arriver à une transformation de la personnalité, ainsi qu'a pu le développer avec conviction Bernard Douet, dans un exposé intitulé "*De la théorie de l'apprentissage*

*médiatisé à la pédagogie par la médiation*". Par le jeu de la structuration cognitive, la méthode aurait une action thérapeutique, d'une part sur les relations d'objets, d'autre part sur l'image de soi du sujet. Sur les relations d'objets, le travail cognitif qui s'opère est sensé mener à une structuration de la réalité externe (objets appréhendés comme permanents dans l'espace et le temps, événements perçus dans leurs rapports de cause à conséquences) et conduire à une construction de référents internes stables par introjection des structures externes. L'élaboration d'une pensée cohérente, capable graduellement de s'abstraire du concret, se ferait à cette condition. On peut comprendre, dès lors, combien les sujets "déprivés culturellement" auraient à gagner de cette méthode quand on sait qu'ils ont tendance à avoir une perception vague et floue de la réalité extérieure, et à ne pas établir de liens entre les événements qui sont vécus comme imprévisibles. Concernant l'image de soi, le PEI oeuvrerait à travers deux vecteurs principaux: la pédagogie positive et le travail sur la réussite. En effet, de par sa conception, la méthode de Feuerstein conduit tout élève à une réussite, aussi minime soit-elle, et contribue ainsi à restaurer un sentiment de soi positif, si souvent absent chez les sujets "déprivés culturellement". En outre, grâce à la formation reçue pour être en droit d'appliquer le PEI, le maître-médiateur se trouve étayé dans son sentiment de compétence personnelle et peut alors, par un jeu en miroir, contribuer à renforcer les compétences de ses élèves et les entraîner dans une dynamique de réussite.

Débordant l'instrumental en tant que tel, le PEI espère déboucher sur une métacognition de soi et des autres ouvrant le sujet vers le monde extérieur et facilitant son insertion sociale tout en lui permettant de se structurer: l'élève pourrait prendre conscience de ce qu'est l'acte de penser, des différences existant entre les pensées personnelles et celles que l'on peut échanger avec autrui. En fin de compte, le PEI ne serait-il pas un moyen parmi d'autres pour "dépoussiérer" l'école actuelle, trop préoccupée de faire acquérir des savoirs et des méthodes, comme le dit Perron? Le but d'une action pédagogique bien conduite n'est-il pas d'amener l'élève à quitter une position passive, résignée, où il a essayé de deviner la bonne solution à l'extérieur de lui-même; de l'aider à être créatif au prix de recherche de solutions nouvelles, aussi inattendues ou improbables qu'elles soient, impliquant une prise de risques? La position de Perron à ce sujet est très claire: la voie pour une école nouvelle se trouve dans les buts énoncés ci-dessus. Une fois clarifiés les effets recherchés par le PEI, faut-il, encore, déterminer s'ils sont atteignables. C'est là qu'intervient l'appart de l'évaluation. Comme le rappela Jean-Pierre

Auble, le Ministère de l'Éducation Nationale demanda, en 1983, que soit entreprise une expérimentation chargée de mesurer la validité de la méthode. Sous la responsabilité du Laboratoire de psychologie scolaire de Paris V, une observation longitudinale d'adolescents scolarisés en section d'éducation spécialisée put être mise en place, étalée sur deux ans. Prochainement de nouvelles études démarreront: auprès d'enfants handicapés mentaux, tels que les trisomiques, auprès d'adultes jeunes chômeurs et auprès d'élèves tout venant d'un collège de la région parisienne.

Méthodologiquement, les chercheurs ont procédé en constituant trois groupes: un groupe expérimental de 40 adolescents scolarisés en section d'éducation spécialisée (SES) soumis au PEI, un groupe témoin également de 40 adolescents de SES non soumis au PEI et un groupe de 40 adolescents d'un collège d'enseignement secondaire (CES). Puis, ils ont fait passer à chacun de ces groupes des tests classiques (tels que les PM38), des épreuves de pensée catégorielle (mettant en jeu des classifications de matériel signifiant, non signifiant, des intersections de classes, etc.), une épreuve de récits sur images, un entretien structuré (sur la vie scolaire, les perspectives d'avenir, etc.) et, enfin, des tests scolaires. De la comparaison des résultats obtenus, il ressort, en premier lieu, de nettes différences entre élèves de SES et de CES, ainsi que l'ont mentionné Perron et Auble: différences non seulement en termes d'efficacité intellectuelle, ce que l'on savait déjà, mais surtout en termes d'attitudes face aux épreuves et de démarches de résolution de problèmes. En second lieu, il apparaît que le groupe soumis au PEI se démarque du groupe non soumis au PEI - bien que, nous dise Perron, les bénéfices tirés de cette action pédagogique par un sujet donnée dépendent beaucoup de la structure de sa personnalité. Lorsque des effets sont observables, ils sont de l'ordre du rétablissement de la jouissance à penser, d'attitudes qui se font plus réfléchies, de démarches mieux construites, d'une utilisation à bon escient des termes employés, d'une ouverture plus marquée à l'aide apportée, d'une meilleure distanciation par rapport à l'échec, d'une plus grande projection de soi dans le temps, etc.. En termes de résultats aux tests présentés, les effets du PEI varient selon les contenus: aux PM38, les scores du groupe expérimental sont nettement meilleurs que ceux du groupe témoin; de même, aux épreuves de pensée catégorielle, il y a un plus grand taux de réussite lors des classifications de matériel non signifiant; quant aux tests scolaires, les résultats sont beaucoup moins parlants, avec pourtant une amélioration se faisant plus sensible au français. Auble conclut en se demandant si les effets de l'entraînement du groupe expérimental sont imputables

au PEI, à la formation des enseignants, ou à d'autres variables non contrôlées.

### **Quelles sont les limites de l'évaluation, ses possibilités de développement?**

Ainsi que le souligne Serban Ionescu, l'évaluation n'a pas que des qualités, elle présente aussi des limites, d'où les débats souvent passionnés qu'elle suscite entre partisans et adversaires et les nouvelles directions alternatives développées par les chercheurs et praticiens.

Parmi les critiques formulées contre l'évaluation, on trouve les arguments classiques utilisés contre les tests d'intelligence: le Q.I. offre une image statique du développement; il n'étudie pas ou peu le fonctionnement cognitif des handicapés mentaux; il révèle le côté déficitaire du développement au lieu de déterminer les possibilités du sujet; il désavantage les enfants provenant de milieux défavorisés. D'autres critiques portent sur les éventuels effets négatifs de l'étiquetage auquel aboutit l'évaluation: un sujet dit "déficient mental" s'intégrerait moins bien dans une école ordinaire. Et enfin, il est fait reproche à l'évaluation d'aboutir à un "morcellement" du fonctionnement psychologique de l'individu, découpé en fragments, à des fins d'évaluation, sans que la nécessaire intégration finale soit réalisée ou possible.

Face à ces critiques, l'évaluation s'est défendue en créant de nouveaux instruments et en cherchant à améliorer les qualités métrologiques de ceux qui existent. Le fonctionnement cognitif des déficients mentaux, leurs potentialités d'apprentissage, la structure unitaire des sujets sont au centre des recherches évaluatives actuelles.

Comme le souligne Perron, il est essentiel, face à un enfant, de se demander comment il fonctionne et comment il en est arrivé à fonctionner ainsi - il y a nécessité pour le clinicien de se livrer à une étude "développementale fonctionnelle". Les retards et troubles des activités cognitives sont, bien souvent, à comprendre comme un aspect de toute une structure particulière de fonctionnement psychique (d'où l'importance de renoncer au clivage intelligence/personnalité dans l'évaluation). Dans un autre ordre d'idée, l'étude du potentiel d'apprentissage doit retenir l'attention du clinicien par sa valeur prédictive des capacités d'évolution ou d'intégration du sujet dans un milieu professionnel. Il peut s'agir d'un test comme celui des cubes de Kohs, utilisé par Ionescu et son équipe, dans la variante Goldstein (avec aide) auprès de 300 personnes handicapées mentales, ou encore du LPAD mis au point par Feuerstein pour évaluer le degré de modifiabilité

cognitive des sujets. D'autres tentatives de réponse aux critiques formulées à l'égard des tests d'intelligence existent, mais nous ne les citerons pas par manque de place.

Pour conclure cet essai de synthèse des principales idées émises par les conférenciers en cette très instructive journée, nous aimerions dire que l'évaluation garde sa place d'honneur aussi bien dans le champ de travail des praticiens que dans celui des chercheurs. Et même si, comme l'estime Serban Ionescu, "il n'y a pas d'instrument d'évaluation parfait", qu'importe: "l'essentiel, c'est la façon dont on l'utilise et la confiance qu'on lui fait". Avec ce message d'espoir nous ne pouvons que souhaiter voir l'AIRHM renouveler et développer, dans un proche avenir, sa réflexion sur le sujet.