



HAL
open science

Normer l'intelligence des élèves : une analyse juridique foucauldienne

Ismahène Chamkhi

► **To cite this version:**

Ismahène Chamkhi. Normer l'intelligence des élèves : une analyse juridique foucauldienne. Droit. Nantes Université, 2023. Français. NNT : 2023NANU3017 . tel-04578906

HAL Id: tel-04578906

<https://theses.hal.science/tel-04578906>

Submitted on 17 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 639
Droit et Science politique - Pays de Loire
Spécialité : Droit privé

Par

Ismahène CHAMKHI

**« Normer l'intelligence des élèves.
Une analyse juridique foucauldienne »**

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 11 décembre 2023
Unité de recherche : Laboratoire Droit et Changement Social – UMR CNRS 6297

Rapporteurs avant soutenance :

Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Professeure, Université Paris Nanterre
Stéphanie LACOUR, Directrice de recherche, CNRS

Composition du Jury :

Président : Olivier LECLERC, Directeur de recherche, CNRS

Examineurs : Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Professeure, Université Paris Nanterre
Stéphanie LACOUR, Directrice de recherche, CNRS
Olivier LECLERC, Directeur de recherche, CNRS
Mohammed BERNOUSSI, Professeur, Nantes Université

Dir. de thèse : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Professeur, Nantes Université

Nantes Université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux propos tenus dans la présente thèse. Ceux-ci sont propres à leur auteur.

À mes professeurs, pour chacune de leurs leçons.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier le Professeur Rafael Encinas de Muñagorri, pour m'avoir aidée à cultiver cette appétence pour une science juridique ouverte et plurielle, ainsi que pour le talent dont il fait preuve dans l'encadrement des jeunes chercheurs.

Ma reconnaissance va également à l'endroit des membres du jury, qui ont bien voulu accorder de leur temps à l'appréciation de ce travail.

Merci à ma mère, Fatima-Zohra Boumaïza, pour la femme courageuse et cultivée qu'elle est, pour avoir été mon premier professeur de philosophie et le premier chercheur qu'il m'ait été donné de rencontrer. Merci à mon père et confrère, Boubaker Chamkhi, pour l'homme solide et généreux qu'il est, pour son sens aigu de la justice et l'énergie qu'il déploie à rendre la vie des autres meilleure.

Merci à mon frère et confrère Walid Chamkhi, au stimulant duo que nous formons depuis la faculté de droit de Nantes, à ces fous-rires incontrôlables en amphi, à chaque nuit veillée à décrypter une énième plaquette de TD et à chaque journée passée à réciter les innombrables fiches de révisions qui tapissaient les murs. J'ai également une pensée particulière pour mes neveux Temim et Chahine Chamkhi, ma belle-sœur Azza Ayadi et ma tante Soumaya Boumaïza, que je chéris.

Merci à mes grands-parents de Tunisie et d'Algérie, Mna Aouaoui et Ahmed Chamkhi, Khédidja Bagharnout et Mohamed Boumaïza, qui me rendent fière de porter leurs noms et leurs histoires et grâce auxquels je me sens solidement enracinée.

Merci à Khaoula Rammah, Arwa Gouia et Maneil Ouared, mes âmes sœurs, à mes amis Denise Van Betuw, Haithem Blaiech, David Eliacin, Marion Paugam, Aurore Soreau et Yannick Bertoux, qui remplissent ma vie de jolies couleurs.

De belles rencontres ont été faites sur ce chemin universitaire et je tiens tout particulièrement à citer François Lamarre, mon compagnon d'infortune dans ces moments exigeants que sont ceux de la fin de thèse. Sa présence, son sens de l'humour, sa curiosité et son intelligence ont nourri un plaisir intellectuel précieux et partagé. Je tiens enfin à saluer chaleureusement Rahim Foroughi Nik, Andreina Ortega, Elsa Brière, Anne-Claire Covain, Cindy Martin, Yannick Le Gressus, Milly Gobin, Nathalie Nicole, Marie-Christine Briand, Gaétan Cliquennois, Hélène Péroz, Dereck Wilson, Amilcare d'Andrea, Diana Ruiz, Sarah Hias, Diane Jeusel, Marie Baudel, Julien Constantin, Audrey Fauconnier, Adeline Salmon, Karl Patron, Clarisse Le Roux, Aurélie Steffan et Émeline Berthome.

PRINCIPALES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Al.	Alinéa
Art.	Article
Cass.	Cour de Cassation
Ch	Chambre
CHC	Cattell-Horn-Carrol
CIM	Classification internationale des maladies
Civ.	Chambre civile
c/	Contre
Coll.	Collection
Dir.	Sous la direction de
DSM	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
Éd.	Édition
Ibid.	Au même endroit
Idem	La même chose
Infra	Ci-dessous
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
N°	Numéro
Nos	Numéros
Obs.	Observations
Op. cit.	Opus citatum, ouvrage cité
P.	Page
Pp.	Pages
Préc.	Précité
PUF.	Presses universitaires de France
QI	Quotient Intellectuel
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
s.	Suivant
ss	Sous
Soc.	Chambre sociale
Supra	Ci-dessus
Trad.	Traduction
V.	Voir
Vol.	Volume
WAIS	Wechsler Intelligence Scale for Adults
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children

SOMMAIRE

PARTIE I- DES AUTORITÉS POUR NORMER ET ÉVALUER L'INTELLIGENCE DES PERSONNES

TITRE I - DIVERSITÉ DES AUTORITÉS DE L'INTELLIGENCE AU COURS DE L'HISTOIRE

Chapitre 1 - Les autorités antiques

Chapitre 2 - Les autorités modernes et contemporaines

TITRE II - SPÉCIFICITÉ DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES À L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

Chapitre 1 - Des autorités créées pour l'école

Chapitre 2 - Des autorités à l'intérieur d'un *réseau de surveillance*

PARTIE II – DES PROCÉDURES POUR NORMER ET ÉVALUER L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES

TITRE I - LA PRODUCTION PAR LA PSYCHOLOGIE DE NORMES DE L'INTELLIGENCE

Chapitre 1 - La construction et la validation de modèles, classifications et tests d'intelligence

Chapitre 2 - Des modèles, classifications et tests d'intelligence porteurs de normes : le langage et le codage comme lieux de normativité

TITRE II - LA PRODUCTION PAR LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES D'ÉVALUATIONS DE L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES

Chapitre 1 - L'évaluation de l'intelligence des élèves par le psychologue scolaire : critique à partir de *l'analyse juridique de (x)*

Chapitre 2 - Des évaluations utiles à la *surveillance disciplinaire* des élèves

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« On s'est demandé si la petitesse du cerveau de la femme ne dépendait pas exclusivement de la petitesse de son corps. Pourtant il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l'homme. Il est donc permis de supposer que la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle », Paul Broca, 1861¹.

« Dans les races les plus intelligentes, comme les Parisiens, il y a une proportion notable de la population féminine dont les crânes se rapprochent plus par le volume de ceux des gorilles que des crânes du sexe masculin les plus développés (...). Tous les psychologues qui ont étudié l'intelligence des femmes ailleurs que chez les romanciers ou les poètes reconnaissent aujourd'hui qu'elles représentent les formes les plus inférieures de l'évolution humaine et sont beaucoup plus près des enfants et des sauvages que de l'homme adulte civilisé », Gustave Le Bon, 1878².

« Toutes choses égales d'ailleurs, le développement de l'intelligence est proportionnel au volume du cerveau et en particulier au volume du cerveau frontal. Or, ce qui distingue le cerveau de l'Européen de celui du Nègre ou du Hottentot, c'est surtout le grand développement relatif des lobes frontaux, en concordance du reste avec la plus grande culture intellectuelle. Or, selon Gratiolet, dans les races supérieures, qu'il appelait races frontales (on sait maintenant pourquoi), l'accroissement de la partie postérieure du cerveau, et partant de la partie correspondante du crâne, serait terminé bien avant celui de la partie antérieure (...). À considérer les criminels, avec quelques auteurs, comme des attardés, on voit de suite que les idées de Gratiolet leur seraient applicables », Charles Debierre, 1895³.

¹ Paul BROCA, « Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races », *Bulletin de la Société d'anthropologie de Paris*, 1861. Paul Broca (1824-1880), est un médecin, anatomiste et anthropologue français. Il fonde la Société d'Anthropologie de Paris en 1859, la Revue d'anthropologie en 1872 et l'École d'anthropologie de Paris en 1876.

² Gustave LE BON, « Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois des variations du volume du cerveau et sur leurs relations avec l'intelligence », *Revue d'anthropologie*, 2^e série, t. 2., 1879. Gustave Le Bon (1841-1931) est un médecin, anthropologue, psychologue social et sociologue français. Il occupe de 1902 à 1931 la fonction de directeur de la bibliothèque de philosophie scientifique. Il participe à la lutte contre la réforme de l'éducation des femmes.

³ Charles DEBIERRE, *Le crâne des criminels*, Bibliothèque de criminologie, A Strock et G. Masson, Paris, 1895, pp. 104-105. Charles Debierre (1853-1932) est professeur d'anatomie à la Faculté de médecine de Lille et sénateur du Nord de 1911 à 1932.

L'intelligence humaine est-elle un objet « scientifique » comme les autres ? De nombreux faits sociaux ont été justifiés ou légitimés par des discours dits scientifiques sur l'intelligence et ses normes, tels que la restriction des droits civiques des femmes, la théorisation d'un type criminel, la classification raciale des soldats conscrits, la sélection des immigrants suivant les résultats d'un test de QI, la stérilisation forcée des retardés mentaux, l'exclusion des enfants inadaptés scolaires, l'attribution de privilèges sociaux aux surdoués, *etc.* Comment certains spécialistes, au nom d'un savoir dit scientifique, construisent-ils les normes de l'intelligence ? Comment évaluent-ils l'intelligence des personnes ? À quelles conditions ont-ils autorité pour le faire ?

L'analyse juridique foucauldienne peut apporter certains éléments de réponse. Elle peut, premièrement, contribuer à faire émerger la nature éminemment sociale et politique de cet objet particulier qu'est l'intelligence humaine. Elle peut, deuxièmement, interroger l'autorité dont bénéficient certains spécialistes pour définir l'intelligence en général, et celle de personnes en particulier (autorité intimement liée à une idée de pouvoir). Elle peut, troisièmement, déconstruire et reconstruire, de manière critique, les processus de production des normes de l'intelligence et d'évaluation des personnes (évaluation qui s'attache à qualifier leur positionnement par rapport à un seuil de normalité mouvant et, en apparence, déterminé à l'avance).

Tout travail de recherche tel qu'une thèse se fonde sur une conception et une vision des choses, en somme, sur une position épistémologique. Le méconnaître reviendrait à prétendre suivre un modèle simple de vérité, prétention qui, en plus d'être excessive, n'emporterait la conviction d'aucun lecteur éclairé. Ainsi, le chercheur en sciences humaines et sociales a-t-il intérêt à préciser sa posture épistémologique, théorique, critique, politique ; *a fortiori* dans un travail de thèse en droit. La démarche visant à faire aveu (contrôlé) de sa propre posture épistémologique est assez hasardeuse. Elle a toutefois le mérite de l'honnêteté. Ainsi, les propos qui suivent visent-ils, *a maxima*, à expliciter la place espérée de la présente thèse dans la grande famille de la théorie juridique, en ce qu'elle a de consciente et d'assumée et, *a minima*, à dévoiler une bibliothèque intérieure à l'origine de notre démarche.

Dans le présent travail, nous nous essayons à une analyse juridique foucauldienne d'un objet *a priori* non juridique, l'intelligence humaine (à travers sa normalisation et son évaluation). L'analyse juridique foucauldienne, en tant qu'analyse pluridisciplinaire, peut être pensée indépendamment de l'objet sur lequel elle porte. Nous commencerons par en dresser un rapide portrait (**Section 1**), avant de dire quelques mots sur son objet, l'intelligence humaine

(Section 2). Nous terminerons les présents propos introductifs par une présentation générale des objectifs de la thèse, suivie d'une annonce de plan **(Section 3)**.

Section 1 - Une analyse juridique foucauldienne

L'analyse juridique foucauldienne renvoie, dans notre thèse, à une *analyse juridique de (x)*⁴ **(I)** ouverte à la pluridisciplinarité, plus particulièrement un questionnement foucauldien **(II)**.

I - Une analyse juridique de (x)

Pour présenter le positionnement théorique de notre travail, nous avons structuré nos propos introductifs suivant la traditionnelle présentation en entonnoir. Cet entonnoir trace un cheminement intellectuel allant du mouvement de la théorie critique du droit, à la thèse de l'*analyse juridique de (x)* **(A)**, conduisant à la conception que nous nous faisons de l'analyse juridique **(B)**.

A - De la théorie critique du droit à l'analyse juridique de (x)

Le mot droit recouvre au moins deux réalités différentes. La première est celle d'un système de règles qui tendent à organiser les rapports sociaux d'une société déterminée, sous des formes spécifiques. La seconde renvoie à une discipline théorique, appelée *science juridique*, qui organise une réflexion sur l'objet droit. La définition tant de la science juridique que de son objet (le droit) mène à des désaccords⁵. Cette situation engendre un autre désaccord, portant sur la manière de penser la critique du droit⁶.

⁴ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales*, collection Nomos & Normes, éditions Kimé, 2016. L'expression d'« *analyse juridique de (x)* » a été choisie par les auteurs de l'ouvrage pour résumer leur démarche suivant laquelle le juriste, au même titre que d'autres chercheurs des sciences sociales, peut prendre pour objet d'analyse une multitude d'objets (de « *(x)* »), y compris ceux qui ne sont pas habituellement considérés par la communauté des juristes comme faisant partie du droit.

⁵ Michel MIAILLE, « Définir le droit », *Droits*, vol. 0, n°11, 1990, pp. 41 et s.

⁶ Michel MIAILLE, « La critique du droit », *Droit et société*, n°20-21, 1992, pp. 73-87.

Les théories critiques, nombreuses et parfois contradictoires⁷, ont évolué et connu, dans les années 1970-1980, une période de crise⁸. Cette crise a eu pour conséquence une remise en cause de plusieurs certitudes sur lesquelles les théories critiques s'étaient basées dans les décennies 1960-1970. Elle a aussi eu pour conséquence de faire émerger un ensemble de questions épistémologiques, restées jusque-là invisibles, comme la question coloniale et le problème du genre⁹.

C'est dans la tradition des théories critiques du droit, telles qu'elles ont évolué après la crise des approches critiques des années 1970-1980 (et telle que la crise a été décrite par l'un des représentants des *Critical Legal Studies*, Duncan Kennedy¹⁰, au début des années 1990), que se situe la thèse de l'*analyse juridique de (x)*, « (...) à ce moment précis, où la crise de la théorie critique du droit ouvre de nouveaux débats et renouvelle en profondeur le projet lui-même »¹¹. L'*analyse juridique de (x)* a été présentée dans un séminaire ayant pour objectif assumé d'ouvrir un espace pour une pensée juridique radicale sur le plan méthodologique, épistémologique ou politique et de se doter des moyens de mener une analyse juridique d'objets qui ne sont pas habituellement considérés par la communauté des juristes comme faisant partie du droit¹². Le séminaire s'est tenu sur douze séances, prenant respectivement pour objet : l'économie¹³,

⁷ Carlos-Miguel HERRERA, « Ce que "critique" veut dire (en théorie du droit). Beaucoup moins qu'un manifeste, pas vraiment une cartographie », *Jurisprudence. Revue critique*, n°7, 2016, pp. 75-87.

⁸ Duncan KENNEDY, *A Critique of Adjudication (fin de siècle)*, Cambridge : Harvard University Press, 1997, pp. 8-10.

⁹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *Droit et société*, 2019/3, n°103, pp. 609-628.

¹⁰ Duncan KENNEDY, *A critique of Adjudication (fin de siècle)*, *op. cit.*, pp. 8-10.

¹¹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *op. cit.*, p. 624.

¹² « L'analyse juridique de (x) », séminaire organisé par Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, première séance présentée le 20 mars 2012, Université Paris Ouest Nanterre.

¹³ Tatiana SACHS, « Variations autour de l'analyse juridique de l'économie », séminaire 20 mars 2012, Université Paris Ouest Nanterre.

l'histoire¹⁴, le fait religieux¹⁵, la littérature¹⁶, le libéralisme¹⁷, la science¹⁸, le fait psychique¹⁹, l'État social²⁰, la confiance²¹, le handicap²², les OJNI²³ et le concept de genre²⁴. L'approche a ensuite été développée dans un livre regroupant quatre différents travaux d'analyses juridiques prenant pour objet la science, l'État social, le handicap et le genre²⁵, suivi d'un article explicatif de l'approche²⁶.

L'analyse juridique y est présentée comme pouvant porter sur une pluralité d'objets. Elle est existante et accomplie, indépendamment de son objet. La question de savoir ce que recouvre l'analyse juridique renvoie à une double interrogation : Qu'est-ce qu'une analyse, d'une part, et qu'est-ce qui fait sa juridicité, d'autre part ? Expliciter ce qu'est ou ce que pourrait être une analyse serait incommensurablement ambitieux et n'est pas un préalable nécessaire à notre démonstration. La question, qui n'est pas l'apanage des juristes, a largement été traitée. Il est

¹⁴ Damien CONNIL, « A propos de l'analyse juridique de l'histoire », séminaire du 22 mai 2012, Université de Cergy-Pontoise.

¹⁵ Patrice ROLLAD, « L'analyse juridique du fait religieux », séminaire du 12 nov. 2012, Université Paris Ouest Nanterre.

¹⁶ Nicolas DISSAUX, « Analyse juridique de la littérature », séminaire du 8 févr. 2013, Université de Cergy-Pontoise.

¹⁷ Vincent VALENTIN, « Analyse juridique du libéralisme », séminaire du 14 mai 2013, Université Paris Ouest Nanterre.

¹⁸ Olivier LECLERC, « L'analyse juridique de la science », séminaire du 14 mai 2013, précité.

¹⁹ Géraldine AÏDAN, « L'analyse juridique du fait psychique », séminaire du 21 nov. 2013, Université de Nantes.

²⁰ Carlos-Miguel HERRERA, « L'analyse juridique de l'État social », séminaire du 3 avr. 2014, Université Paris Ouest Nanterre.

²¹ Blaise BACHOFEN, « L'énigme de la confiance et ses enjeux juridiques », séminaire du 6 févr. 2014, Université de Cergy-Pontoise.

²² Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « L'analyse juridique du handicap », séminaire du 12 mars 2015, Université Paris Ouest Nanterre.

²³ Benoît FRYDMAN, « Les OJNI (objets juridiques non identifiés) du droit global », séminaire du 13 mai 2015, Université Paris Ouest Nanterre.

²⁴ Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, « L'analyse juridique du concept de genre », séminaire du 9 juill. 2015, Université Paris Ouest Nanterre.

²⁵ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales*, collection Nomos & Normes, éditions Kimé, 2016.

²⁶ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *op. cit.*

déjà établi que l'analyse peut avoir plusieurs formes et suivre différentes visées, avec certains points de croisement possibles, allant de l'analyse radicale, aux analyses constructiviste, structuraliste, analytique, discursive, critique, *etc.* En revanche, la question de sa juridicité appelle des éclaircissements.

Comment reconnaître ce qui fait la juridicité de l'analyse juridique ? Une réponse très satisfaisante est apportée par les auteurs de l'*analyse juridique de (x)*, dans un article consacré à l'explicitation de l'approche, dont nous ne reprendrons que de courts extraits :

« (...) en quoi l'analyse proposée est-elle juridique ? La proposition est de partir de l'outillage conceptuel des juristes, de leurs savoirs, pour appréhender des opérations intellectuelles (dénomination, qualification, mise en catégories, interprétation, raisonnements à partir de cas concrets, déduction de principes généraux, etc.). Sans doute ces opérations sont-elles utilisées aussi par d'autres traditions philologiques et philosophiques (par exemple, l'herméneutique pour l'interprétation en théologie ou dans les théories de la littérature), mais les juristes utilisent cet appareillage dans un contexte particulier, qui est souvent celui des mises en ordre de la société, du pouvoir, des rapports de force. Leur grille d'intelligibilité des phénomènes sociaux / du monde est distincte et constitue un apport singulier (...). Le renouvellement proposé porte moins sur les méthodes que sur les objets. Aussi, l'analyse sera dite "juridique" pour avoir recours aux concepts, constructions et modes de raisonnement utilisés par les juristes dans leurs opérations intellectuelles. Autrement dit, ce que nous considérons comme "juridique" dans notre analyse est l'usage de catégories ou de concepts juridiques pour analyser des portions du monde social. Toutefois, cet appareillage, cette grille de lecture, ce cadre d'analyse, n'est pas seulement dirigé vers les objets traditionnellement considérés comme "juridiques" ou "ayant des points de contact avec le droit", mais vers des objets les plus divers »²⁷.

Ainsi l'analyse juridique puise-t-elle sa juridicité d'elle-même. Elle lui est intrinsèque. La méthode de l'analyse juridique est indépendante de l'objet sur lequel elle porte. La question du caractère juridique ou non de son objet n'entache en rien sa juridicité. Bien au contraire, nous pensons que l'appliquer à un objet non juridique l'enrichit doublement. D'abord, la démarche lui fait gagner en visibilité. Faire le choix d'un objet non juridique présente l'avantage de clarifier le portrait de l'analyse juridique, en diminuant considérablement le risque de

²⁷ *Idem.*

confusion entre la méthode et son objet. Son véritable caractère de science juridique peut ainsi apparaître. Ensuite, l'analyse s'en retrouve précisée et renforcée, en allant plus loin dans l'exploration de ses capacités (internes) et de ses frontières (externes, avec les autres méthodes issues d'autres domaines de savoir) et en éprouvant son utilité dans la compréhension de l'objet. L'analyse juridique ainsi définie ne doit pas être confondue avec une autre démarche, qu'il est possible d'appeler « recherche juridique sur (x) » ou « analyse des composantes juridiques de (x) », démarche s'arrêtant à la simple identification, mise en forme et organisation des aspects juridiques de l'objet.

La manière dont l'*analyse juridique de (x)* entend faire de la théorie critique peut être, non exhaustivement, présentée en cinq grands points.

Le premier point est celui d'une rupture avec des analyses externes au droit. *L'analyse juridique de (x)* se positionne à l'intérieur d'un combat pour les significations, qui est avant tout perçu comme interne au droit. Cette lutte, elle entend y participer en construisant un travail critique avec et par des concepts juridiques. Les auteurs assument ainsi poursuivre une voie déjà présente dans les théories critiques des années 1970, notamment lors des polémiques des *Critical Legal Studies* avec le mouvement *Law and Society* ou du mouvement français *Critique du droit*²⁸ dans sa dernière phase.²⁹

De plus, pour construire ce travail critique avec et par des concepts juridiques qui ne sont « *disqualifiés par aucune infirmité politique ou scientifique intrinsèque* »³⁰, les auteurs appréhendent les concepts juridiques de manière diachronique, comme mode de rationalisation de l'expérience juridique. Les concepts, évolutifs, sont pensés contre la définition, d'obédience positiviste. Cette approche diachronique des concepts, permet de révéler leur pluralité. Par ailleurs, afin d'éviter de tomber dans les pièges de leur rationalité occidentale ou patriarcale,

²⁸ La Critique du droit est un « *mouvement de pensée parmi les juristes qui refusent le positivisme dominant et revendiquent une dimension critique dans l'étude du droit, sur la base d'une analyse matérialiste* », André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, 2^e édition, collection Anthologie du droit, LGDJ, 2018.

²⁹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *op. cit.*, pp. 624-625.

³⁰ *Ibid.*, p. 624.

les concepts devraient intégrer, dans leurs composés de signification, des expériences non européennes.³¹

Le deuxième point est celui d'un refus de bâtir un système fermé et autoproducteur, à l'image de la vocation prescriptive adoptée par l'épistémologie juridique des XIX^e et XX^e siècles, dans un contexte de naissance et d'affirmation des savoirs. L'*analyse juridique de (x)* laisse la voie ouverte à sa propre remise en question.³²

Le troisième point est celui d'une contestation du monopole de l'étude du droit. Le droit, appréhendé de manière ouverte pour inclure des expériences juridiques y compris extra-européennes, est pensé comme un objet en partage, non seulement à l'intérieur des sciences juridiques, mais également entre les sciences juridiques et les sciences sociales³³.

Le quatrième point se situe dans la volonté de se réarmer épistémologiquement, en incluant des projets du Sud ou portés par d'autres sujets (raciaux, genrés, *etc.*). Cette volonté n'a pas pour ambition totalisante de construire un nouveau système. D'un autre côté, il ne s'agit pas non plus de stériliser la potentialité politique de ces projets. Les récits (décolonisateurs, raciaux, féministes, *queer*) peuvent toujours produire des effets critiques importants, du fait de leur position dominée dans la structure sociale.³⁴

Suivant un cinquième point, l'*analyse juridique de (x)* entend maintenir, à tous les niveaux, la démarche déconstructiviste caractéristique des théories critiques. Il faut aller vers la déconstruction du discours des juristes, s'ouvrir aux discours extra-juridiques qui oblitèrent la place du droit dans l'explication du monde social et déconstruire à son tour l'*analyse juridique de (x)* (qui n'entend pas construire une méthodologie clôturée).³⁵

B - Notre analyse juridique pensée comme un essai d'*analyse juridique de (x)*

Nous partageons la thèse de l'*analyse juridique de (x)*, pensée comme une véritable *science juridique*, pour trois raisons principales.

³¹ *Ibid.*, pp. 624-626.

³² *Ibid.*, p. 625.

³³ *Ibid.*, p. 626.

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Ibid.*, p. 627.

La première raison concerne la manière avec laquelle nous entendons pratiquer la science juridique. L'*analyse juridique de (x)* s'émancipe de deux restrictions. La première est celle d'une réduction de l'analyse à l'étude du seul régime juridique d'un objet qui ne le serait pas. La seconde est celle d'un rétrécissement de l'objet à son seul versant juridique, incitant, par exemple, à réduire l'objet *intelligence humaine* à celui de *capacité juridique* ou de *handicap*. Pour saisir un objet dans toute sa complexité, nous préférons éviter l'autocensure et ne pas opérer de tri entre les sous-ensembles d'un objet, en fonction de leur prétendue ou apparente juridicité. D'abord, parce que l'analyse juridique doit pouvoir explorer ses possibilités et ses limites, en appréhendant des objets originaux, dans leur entièreté. Ensuite, parce que la frontière entre ce qui relève du juridique et ce qui relève du non juridique est non seulement contestée et contestable, mais aussi extrêmement mouvante. Les expériences juridiques, en plus d'être déjà appréhendables comme étant du droit, engendrent la création ou l'anéantissement de certaines notions dans le droit formel. Aussi, parce que certains objets, plus précisément certaines notions (corps, âge, genre, folie, autisme, psychisme, intelligence, pauvreté, race, *etc.*) ou faits sociaux (la sélection à l'école, la fuite des cerveaux, le diagnostic médical du retard mental, *etc.*), y compris ceux *a priori* non juridiques (et dont la juridicité peut être le fruit de choix politiques), entretiennent un lien parfois étroit avec des rapports de domination. Ils sont également en lien avec des processus de décision (parfois *a priori* en dehors de la sphère juridique, administrative ou judiciaire) ayant une certaine force normative et ayant des impacts importants sur la vie de leurs destinataires, impacts qui peuvent être interrogés en termes de justice, au sens large. Enfin, rappelons que les chercheurs non-juristes n'hésitent pas à s'emparer d'objets juridiques. Nous pouvons, à notre tour, opérer un renversement en nous emparant d'objets extérieurs.

La deuxième raison est tirée d'une comparaison des sciences juridiques aux autres sciences. Citons l'exemple de la philosophie, qui n'hésite pas à s'emparer d'objets originaux et extérieurs. Pour Georges Canguilhem, « *la philosophie est une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne, et nous dirions volontiers, pour qui toute bonne matière doit être étrangère* »³⁶. Michel Foucault incitait la philosophie à convoquer « *mille objets merveilleux, splendides, amusants, peu connus : les fous, la police, les pauvres* »³⁷. Les chercheurs des sciences dites dures, confiants en la solidité de leurs méthodes d'analyse, n'hésitent pas non

³⁶ Georges CANGUILHEM, *Le Normal et le Pathologique*, 2^e éd., Paris, PUF, 1966, p. 7.

³⁷ Michel FOUCAULT, *Dits et écrits II*, Nrf, Gallimard, 1994, p. 522.

plus à explorer des objets extérieurs. Prenons, en mathématiques, l'exemple de *l'analyse mathématique de la linguistique*, qui propose une modélisation mathématique des langues naturelles³⁸. Le terme « modélisation » est intéressant et rend compte d'une action extérieure à l'objet et exercée sur lui. Analyser la linguistique en usant de méthodes propres au mathématicien, pour théoriser ses mouvements et sa structuration, permet de repousser les limites des mathématiques en tant que véritable science et de contribuer à créer des objets originaux. Le même constat pourrait être fait s'agissant de *l'analyse mathématique de la musique*, qui suit le même principe et qui contribue à créer de nouveaux objets, comme des graphes de musique³⁹. En somme, un certain nombre de sciences (y) s'essayent à une analyse (y) d'un objet (x). Elles ne se cantonnent pas, ou pas seulement, à rechercher les éléments (y) à l'intérieur du (x). Parfois, lorsque l'objet (x), appréhendé dans sa pluralité, passe à travers le prisme de l'analyse (y), des objets originaux se créent.

La troisième raison tient à une certaine vision du travail interdisciplinaire. L'analyse juridique peut fonctionner de manière solitaire, hors projets interdisciplinaires. Toutefois, lorsqu'elle s'y aventure, son apport ne doit pas être réduit à un état du droit. Grâce à ses catégories, grilles d'analyse et méthodes de déconstruction, son apport à la compréhension de l'objet partagé peut être singulier.

C'est donc, pour les trois raisons principales ci-avant exposées, que nous avons choisi de nous essayer à une *analyse juridique de (x)* pour appréhender l'objet intelligence humaine. À l'instar de *l'analyse juridique de (x)*, celle entreprise dans le présent travail repose sur une triple affirmation. L'analyse juridique, en tant que méthode d'analyse, doit être distinguée de son objet. Elle est indépendante de celui-ci. Elle peut porter sur une pluralité d'objets, sans égard à leur prétendue nature juridique. À l'instar des auteurs de *l'analyse juridique de (x)*, nous ne prétendons pas que la méthode d'analyse juridique soit unique, meilleure, voire universelle et ne prétendons nullement à une méthode scientifique valable pour tout objet. Précisons également que notre affiliation à la thèse de *l'analyse juridique de (x)*, ne signifie pas calque ou imitation des méthodes utilisées par ses auteurs. Comme le soulignent très justement les auteurs de *l'analyse juridique de (x)*, l'analyse juridique est plurielle : elle renvoie à une

³⁸ Voir par exemple : Sylvain AUROUX, « Mathématisation de la linguistique et nature du langage », *Histoire Épistémologie Langage*, 2009, 31-1, pp.19-59.

³⁹ Voir par exemple : Gilles BAROIN, *Applications de la théorie des graphes à des objets musicaux : modélisations, visualisations et hyperspace*, thèse de musique, musicologie et arts de la scène, Université Toulouse le Mirail Toulouse II, 2011.

pluralité de méthodes, qui diffèrent notamment par leurs modes de déconstruction et de reconstruction, fonction d'outils et de catégories variables. Ces différences transparaissent à la lecture comparée des quatre essais du livre⁴⁰. Dans le présent travail de recherche, nous nous essayons à plusieurs méthodes d'analyse juridique, au gré des nécessités de la déconstruction critique et graduée de notre objet, mais aussi des nécessités du travail de reconstruction. Nous tenterons de justifier l'applicabilité, à notre objet, de certains concepts ou catégories juridiques en particulier, ainsi que l'inapplicabilité ou l'insuffisance d'autres. Nos grilles de lecture et choix d'outils - il faut en avoir conscience et l'assumer - sont certainement influencés par une bibliothèque intérieure nourrie par une vie universitaire essentiellement axée sur le droit civil et la procédure civile. Il est évident qu'une expérience différente de la connaissance du droit (pénaliste, publiciste, européeniste, *etc.*), nous aurait conduit à une toute autre appréhension de l'analyse juridique et à déconstruire et reconstruire de manière différente notre objet d'étude.

II - Une analyse juridique foucauldienne

L'*analyse juridique de (x)* peut s'ouvrir à la pluridisciplinarité et le choix a été fait d'éprouver cette possibilité **(A)**, en faisant appel à un questionnement foucauldien **(B)**.

A - La possibilité pour l'analyse juridique de s'ouvrir à la pluridisciplinarité

Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, une analyse pluridisciplinaire est possible. Nous rejoignons sur ce point les propos des auteurs de l'*analyse juridique de (x)* :

« Aussi, il serait possible d'envisager une classification des analyses juridiques en trois cercles concentriques. Un premier cercle regroupe les analyses du droit et des institutions juridiques (...). Un deuxième cercle comporte les analyses juridiques des réalités sociales. C'est à ce niveau que se rattache la proposition d'une analyse juridique de (x) : l'entrée se fait par les concepts juridiques – et en cela elle est bien spécifiquement juridique – mais elle porte sur tout type d'objets, sans qu'il soit utile ou pertinent de s'interroger sur leur juridicité ou de postuler leur appartenance à un phénomène social normatif. Ce deuxième cercle inclut le premier mais le dépasse par sa dimension exploratoire (plus que conquérante). L'hypothèse de l'analyse juridique

⁴⁰ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales, op. cit.*

de (x) est qu'elle est susceptible de fournir un apport pour elle-même, et par son articulation avec d'autres analyses. Enfin, un troisième cercle désigne les analyses pluridisciplinaires de (x), où les objets sont construits par l'analyse juridique et d'autres sciences sociales. Le mode de construction est en soi complexe, car il emprunte aux différents domaines du savoir, s'hybridant et s'enrichissant mutuellement (...). Ces objets peuvent être divers, en incluant d'ailleurs le droit, mais l'analyse qui en est faite n'est pas spécifiquement juridique. Comme l'analyse juridique, l'analyse pluridisciplinaire a un apport propre, singulier »⁴¹.

L'analyse juridique, du fait de la richesse de ses ressources, peut appréhender un objet sans emprunter aux catégories ou grilles d'analyse d'autres sciences sociales. Nous avons, dans les premiers temps de notre travail de recherche, envisagé une analyse juridique simple, ou unidisciplinaire, de notre objet, mais la possibilité d'une ouverture à la pluridisciplinarité a rapidement suscité notre intérêt. Elle peut être l'occasion de contribuer à dessiner, à l'intérieur de la grande catégorie des sciences sociales, les frontières extérieures de l'analyse juridique. C'est pourquoi le choix a été fait d'enrichir notre analyse juridique de quelques interrogations et concepts issus de l'œuvre de Michel Foucault, un nomade académique, qu'il nous semble - non sans prudence – possible de présenter comme un philosophe⁴².

B - Une analyse juridique faisant appel à un questionnement foucauldien

Un juriste peut s'essayer à un questionnement foucauldien (en orientant son analyse vers un questionnement foucauldien, par exemple en empruntant à quelques-uns des concepts de l'auteur pour appréhender des faits sociaux), voire à une analyse foucauldienne (en lui empruntant ses méthodes de déconstruction et de reconstruction critiques). D'autres l'ont fait avant nous⁴³. Cela

⁴¹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *op. cit.*, pp. 615-616.

⁴² Foucault, réticent à l'idée d'une classification de son œuvre dans une catégorie disciplinaire fermée, a pu exprimer son refus d'être qualifié de philosophe. Toutefois, c'est suivant un sens particulier donné au mot philosophe, qu'il a pu se positionner comme tel : « *C'est vrai que la philosophie, en tout cas depuis Descartes, a toujours été liée en Occident au problème de la connaissance. On n'y échappe pas. Quelqu'un qui se voudrait philosophe et qui ne se poserait pas la question "qu'est-ce que la connaissance ?" ou "qu'est-ce que la vérité ?", en quel sens pourrait-on dire que c'est un philosophe ? Et j'ai beau dire que je ne suis pas un philosophe, si c'est tout de même de la vérité que je m'occupe, je suis malgré tout philosophe* », Michel FOUCAULT, *Dits et écrits III*, Nrf, Gallimard, 1994, pp. 30-31.

⁴³ Voir, par exemple : Antoinette ROUVROY, *Humain genes an neoliberal governance. A foucauldian critique*, Abingdon New York, Routledge-Cavendish, 2008 ; Gaëtan CLIQUENNOIS, « Le panoptisme

suppose toutefois d'assumer que le regard porté sur l'œuvre de Foucault est celui d'un juriste, avec les éventuelles distorsions, mais aussi éclaircissements que cela entraîne.

Les analyses juridiques et foucauldienne entretiennent certains rapports de compatibilité. Au-delà de la question débattue de savoir s'il faut classer Foucault dans la catégorie des auteurs déconstructivistes, structuralistes ou post-structuralistes⁴⁴, sa démarche intellectuelle a évolué durant la grande période séparant *Les mots et les choses* (1966)⁴⁵ de *Naissance de la biopolitique* (1978-1979)⁴⁶. Nous nous intéressons partiellement à l'*Histoire de la folie à l'âge classique* (deuxième édition révisée en 1972)⁴⁷. Dans cet ouvrage, Foucault emprunte parfois à l'analyse structuraliste, avant de s'en démarquer par l'intérêt qu'il porte à l'historicité, les

inversé : quand les politiques pénitentiaires se trouvent elles-mêmes sous surveillance judiciaire », in Isabelle FOUCHARD et Daniele LORENZINI (dir.), *Sociétés carcérales. Relecture(s) de Surveiller et punir*, Collection de l'Institut des sciences juridiques et philosophique de la Sorbonne, Mare & Martin, 2017, pp. 73-87.

⁴⁴ On peut lire que : « Jusqu'à la parution de *Les mots et les choses* [MC, 1966], la position de Foucault dans le champ intellectuel est marginale à plus d'un titre et joue volontiers de sa proximité, finalement relative, avec le structuralisme (...). En tant que méthode, le structuralisme semble lui servir à trois choses. Premièrement, il lui permet d'interroger une culture à partir de ce qu'elle exclut et rejette dans ses marges (...). Deuxièmement (...) c'est en déplaçant l'attention des historiens vers les phénomènes de rupture, et en différenciant deux types de séries – la série des temps (temps structurel, temps conjoncturel, temps évènementiel) et la série des niveaux de société (niveau géographique, technique, économique, politique) – que Braudel permet à Foucault d'imaginer pour son domaine la possibilité d'une autre histoire dans laquelle les coupures et les discontinuités offrent la possibilité de reconstituer les débats qui organisent le champ du savoir (...). Enfin, au niveau philosophique, le structuralisme va lui permettre de s'opposer à l'existentialisme de Sartre et à ceux qu'il appelle en 1966 les humanistes "mous" (Camus, Teilhard de Chardin, etc.) (...). La publication de *Les Mots et les choses* relance le débat sur l'appartenance de Foucault au structuralisme. Personne, en effet ne reste indifférent à ses conclusions qui, pour quelques mois, focalisent l'attention de nombreux commentateurs [Artières, Bert, Chevalier et al., 2009] » : Jean-François Bert, *Introduction à Michel Foucault*, Repères, La découverte, 2012, pp. 16-20. Malgré les réticences de leurs homologues français et (peut-être) de Foucault lui-même, des théoriciens européens et américains le considèrent comme l'un des fondateurs d'un poststructuralisme français : Johannes ANGERMULLER, « Qu'est-ce que le poststructuralisme français? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre », *Langage et société*, n°120, 2007/2, pp. 17-34.

⁴⁵ Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Collection Bibliothèque des Sciences humaines, Gallimard, 1966.

⁴⁶ Michel FOUCAULT, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Hautes Études, EHESS Gallimard Seuil, 2004.

⁴⁷ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison*, Paris, Tel, Gallimard, 1972.

mouvements, les changements, les points de rupture. Nous nous intéressons surtout à *Surveiller et punir* (1975)⁴⁸, où Foucault analyse la structure du pouvoir sur le corps dans son historicité, dans ses inflexions. En plus d'une analyse des structures immanentes de nos savoirs et de nos pouvoirs, son œuvre contribue à faire de la vérité autre chose que l'effet naturel d'un savoir. Il la décrit, la décompose, en divulgue la part de construit ou d'imposé. Ces éléments incitent à envisager une certaine compatibilité entre l'analyse juridique telle que nous la concevons et l'analyse foucauldienne.

Nous pensons également que les analyses juridiques et foucauldienne entretiennent des rapports de complémentarité, en s'enrichissant mutuellement de concepts partagés, d'une part, et non partagés, d'autre part.

Les analyses juridiques et foucauldienne partagent en effet un certain nombre de concepts : droit, norme, pouvoir, sanction, *etc.* Prenons l'exemple du droit. Tant la vie de Foucault que son œuvre montrent son intérêt pour le droit. D'après un témoignage recueilli par son biographe français, il avait dispensé un cours sur l'histoire du droit à la Faculté de Clermont, au début des années 1960⁴⁹. Quelques mois avant sa mort, il a participé de manière active à un projet de création d'un Institut de philosophie du droit⁵⁰. La multiplication des travaux dont les intitulés incluent l'expression *Foucault and Law*⁵¹, ou encore *Foucault et le droit*⁵², constitue la preuve qu'un lien existe – et dont la nature reste à déterminer – entre Foucault et le droit.

Nous ne reprendrons pas ici les détails des rapports, ayant évolué de manière non linéaire, entre Foucault et le droit. Une étude déjà très fournie a été faite sur le sujet, émettant l'hypothèse que ce rapport s'intensifie au fur et à mesure que l'auteur polémique avec le marxisme⁵³. Reprenons simplement l'idée, tirée de cette même étude, que Foucault a construit, dans son cours de

⁴⁸ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Tel, Gallimard, 2015.

⁴⁹ Didier ERIBON, *Michel Foucault*, Flammarion, 1989, p. 164.

⁵⁰ Carlos-Miguel HERRERA, « De l'État à l'étatisation ? Penser le droit public avec Michel Foucault », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol. 79, 2017/2, pp. 39-54.

⁵¹ Voir par exemple : Alan HUNT and Gary WICKHAM, *Foucault and Law. Towards a Sociology of Law as Governance*, Law and Social Theory, Pluto Press, 1994.

⁵² Voir par exemple : Márcio ALVES DA FONSECA, *Michel Foucault et le droit*, L'Harmattan, 2014 ; Pierre Guibentif, *Foucault, Luhmann, Habermas, Bourdieu : une génération repense le droit*, LGDJ, 2010.

⁵³ Carlos-Miguel HERRERA, « De l'État à l'étatisation ? Penser le droit public avec Michel Foucault », *op. cit.*

l'année 1978-1979, *Naissance de la biopolitique*, une vision complexe du droit⁵⁴. Cette vision complexe avait déjà émergé dans des écrits antérieurs, par une série d'opérations où la signification du juridique déborde, par déplacements successifs, la loi, la répression, le souverain⁵⁵. Cela est identifiable à travers deux séries de dilatations à l'intérieur de sa propre analyse : la première passe par la distinction qu'il fait dans son cours de 1974-1975 sur les anormaux (mais qui évolue par la suite) entre loi et norme et la deuxième passe par la distinction qu'il fait entre les modalités extrinsèques et modalités intrinsèques d'intervention juridique pour limiter le gouvernement⁵⁶. Toujours dans *Naissance de la biopolitique*, l'auteur ouvre une piste de réflexion intéressante, en concevant un juridique qui rentre dans le normatif et qui sort de la loi⁵⁷. Ces questions mériteraient davantage de développements, qui n'ont sans doute pas leur place dans les présents propos introductifs. En tout état de cause, l'existence de points de convergence entre les notions juridiques et foucaaldiennes d'objets partagés, comme l'objet droit, offre un point de départ pour un dialogue.

La complémentarité entre les analyses juridiques et foucauldienne passe aussi par les concepts non partagés. Engager un dialogue entre l'analyse juridique et l'analyse foucauldienne d'un même fait social, à partir de concepts non partagés, ne peut aller que dans le sens de leur enrichissement mutuel. Pour ne citer qu'un exemple de fait social proche de notre objet d'étude, celui de la détection des enfants présentant un « retard de développement » peut être soumis à une analyse en termes de *qualification* (au sens juridique) et de *surveillance* et de *regard* (au sens foucauldien). L'analyse juridique, en interrogeant ces faits sociaux sous le prisme de la *qualification*, permet à elle seule d'en dégager les mécanismes et rapports de force : autorités de qualification (qui a autorité pour qualifier le retard de développement d'une personne ?), processus de qualification (quelles sont les opérations intellectuelles mises en œuvre pour le faire ?), etc. Un dialogue avec les concepts foucauldiens de *surveillance* et de *regard*, offre l'occasion d'attirer l'attention du juriste sur des éléments qu'il aurait peut-être négligés. En effet, il pourrait avoir tendance à appréhender, de manière distincte, des *qualifications a priori* indépendantes les unes des autres et produites par des acteurs différents. Ainsi pourrait-il appréhender de manière distincte, d'une part, la détection du retard de développement d'un enfant par le psychologue scolaire, et, d'autre part, son diagnostic par le médecin traitant ou le

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Idem.*

psychiatre (parce qu'obéissant à des règles distinctes, à l'intérieur de systèmes eux aussi distincts, l'un scolaire et l'autre médical). Enrichir l'analyse des concepts foucauldien de *surveillance* et de *regard* invite à envisager, de manière originale, les liens existants entre ces deux qualifications (l'une faite par le psychologue scolaire, l'autre par le médecin ou le psychiatre) et à prêter attention à la manière - peut être systémique - dont elles se succèdent les unes aux autres. En effet, les théories de la *surveillance* et de *regard* invitent à interroger la manière dont les acteurs de la surveillance relaient leurs regards et étiquetages particuliers, créant l'illusion d'une surveillance constante, ininterrompue. En s'ouvrant à l'analyse foucauldienne, le juriste interroge, de manière originale, les marquages (dans l'espace et/ou dans le temps) qu'il utilise pour distinguer les différentes qualifications dites techniques. En ce sens, l'analyse juridique peut s'enrichir de l'analyse foucauldienne d'un même fait social, en usant de concepts non partagés. Inversement, l'analyse foucauldienne en termes de *surveillance* et de *regard*, gagnerait à s'enrichir des possibilités de déconstruction et de reconstruction méthodiques qu'offrent les concepts juridiques, tels que ceux issus du droit processuel (expertise, contradictoire, preuve, etc.), ainsi que les réflexions juridiques sur le pouvoir de nommer.

Précisons enfin que le présent travail n'a pas pour ambition de mener une véritable analyse foucauldienne de son objet. Dans notre thèse, le foucauldien n'est pas à proprement parler dans la méthode de déconstruction ou de reconstruction critiques. Celui-ci ne se situe qu'au stade du questionnement, qui vient donner une orientation à l'analyse juridique. Par exemple, nous n'essayons pas de préciser, de confirmer ou d'infirmer la théorie foucauldienne des *disciplines* (*Surveiller et Punir*)⁵⁸. Nous l'utilisons comme un postulat de départ pour réfléchir, grâce à

⁵⁸ La théorie foucauldienne des disciplines peut être présentée en reprenant le passage suivant de l'ouvrage : « (...) les disciplines sont devenues au cours du XVII^e et du XVIII^e siècles des formules générales de domination. Différentes de l'esclavage puisqu'elles ne se fondent pas sur un rapport d'appropriation des corps ; c'est même l'élégance de la discipline de se dispenser de ce rapport coûteux et violent en obtenant des effets d'utilité au moins aussi grands. Différentes aussi de la domesticité, qui est un rapport de domination constant, global, massif, non analytique, illimité et établi sous la forme de la volonté singulière du maître, son "caprice". Différentes de la vassalité (...). Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habilités, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. Une "anatomie politique", qui est aussi bien une "mécanique du pouvoir", est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas

l'analyse juridique (grâce aux méthodes et aux concepts propres au juriste), comment notre objet d'étude (l'intelligence humaine) évolue à l'intérieur d'un contexte nommé et posé par Foucault (en l'occurrence le contexte des *disciplines*). L'analyse juridique de notre objet est orientée vers un questionnement foucauldien, en usant de concepts et mécanismes tirés de lectures foucauliennes (*surveillance, normalisation, luttes de pouvoir-savoir, vérité, etc.*). Ainsi éprouvons-nous l'hypothèse selon laquelle les questionnements foucauliens pourraient enrichir l'analyse juridique de notre objet et/ou la possibilité que l'analyse juridique de notre objet vienne apporter un éclairage nouveau à ces questionnements.

Section 2 - Un objet d'analyse et un terrain d'étude

Pour mener une analyse de cet objet original qu'est l'intelligence humaine (I), la sélection d'un terrain particulier s'est avérée parfois nécessaire. Notre choix s'est porté sur le terrain scolaire (II).

I - L'intelligence humaine comme objet d'analyse

D'un point de vue étymologique, le mot *intelligence* est un emprunt ancien (vers 1175) au latin classique *intelligentia*, variante de *intellegentia*, signifiant « action de comprendre » et faculté de comprendre, entendement », puis en latin chrétien « bonne entente, commun accord » et enfin « être spirituel, ange » (vers 1205). Le mot est dérivé de *intellegere* ou *intelligere*, proprement « choisir entre (par l'esprit) » d'où « comprendre » et « apprécier », verbe formé de *inter* « entre » et de *legere* « cueillir, rassembler », d'où « lire, qui se rattache à la racine indo-européenne *leg* « cueillir », « choisir », « rassembler ».⁵⁹

*simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps "dociles". La discipline majore les forces du corps (en termes économiques d'utilité) et diminue ces mêmes forces (en termes politiques d'obéissance). D'un mot : elle dissocie le pouvoir du corps ; elle en fait d'une part une "aptitude", une "capacité" qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte », Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Tel, Gallimard, 2015, pp. 161-162.*

⁵⁹ Alain REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaire Le Robert, 5^e éd, 2016, entrée « Intelligence ».

Pour Platon, il s'agit d'un bon sens qui s'acquiert au fil des ans et dans des proportions différentes selon les individus⁶⁰. Elle renvoie à une faculté de connaître chez Hippolyte Taine⁶¹, ou encore à un ensemble de fonctions qui permettent l'adaptation à des situations nouvelles chez Alfred Binet⁶². L'Église catholique la décrit parfois comme un don de l'Esprit Saint permettant de découvrir et d'approfondir le sens du divin⁶³. Objet relativement abstrait, parfois mystérieux, dont les acceptions varient grandement en fonction du contexte et de l'époque, un éclairage précis devait être choisi pour l'appréhender. Deux relectures superposées de cet objet particulier se sont révélées nécessaires pour en faire un objet utilement saisissable par l'analyse juridique.

La première relecture a été faite en usant principalement des grilles de lecture médicales et psychologiques. Parmi de nombreux auteurs de discours, issus de champs de savoirs variés (théologie⁶⁴, philosophie⁶⁵, médecine⁶⁶, psychologie⁶⁷, etc.), les médecins et les psychologues bénéficient aujourd'hui d'une autorité quasi naturelle pour discourir sur l'intelligence humaine. La médecine produit des modèles et classifications officielles telles que le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM) et la *Classification Internationale des Maladies* (CIM). La psychologie en produit également, comme la classification *Cattell-Horn-Carroll*

⁶⁰ Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *Revue des Études Grecques*, tome 127, fascicule 1, 2014, pp. 55-73.

⁶¹ H. TAINE, *De l'Intelligence*, Préface de 1869, Hachette, 1870, 1, p. I.

⁶² Michel HUTEAU, « Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence », *Le Journal des psychologues*, vol. 234, no. 1, 2006, pp. 24-28.

⁶³ <https://eglise.catholique.fr/glossaire/intelligence/>.

⁶⁴ Par exemple : P. SYNAVE, « La causalité de l'intelligence humaine dans la révélation prophétique », *Revue Des Sciences Philosophiques et Théologiques*, 8 (2), 1914, pp. 218-235 ; Jean KRYNEN, « Saint Thomas et l'intelligence humaine », in Jean Krynén, *La mystique déracinée. Drame (moderne) de la théologie et de la philosophie chrétiennes (XIII^e-XX^e siècle)*, Presses de l'Université Toulouse Capitole, 2016, pp. 19-30.

⁶⁵ Par exemple : Gaston ISAYE, « La finalité de l'intelligence et l'objection kantienne », *Revue Philosophique de Louvain*, n°99, 1953, pp. 42-100 ; Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *Revue des Études Grecques*, n°127-1, 2014, pp. 55-73.

⁶⁶ Par exemple : Dr Louis-Victor MARCÉ, *Traité pratique des maladies mentales*, J.-B. Baillière et fils, Paris, 1862 [en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76612h>] ; H. EY, « La classification des maladies mentales et le problème des psychoses aiguës », in H. EY, *Études Psychiatriques*, t. III. Paris, Desclée DE BROUWER, 1954. pp. 11-45.

⁶⁷ Par exemple : Alfred BINET et Théodore SIMON, « Le développement de l'intelligence chez les enfants », *L'année psychologique*, vol.14, 1907, pp. 1-94.

(CHC), qui appréhende l'intelligence comme un ensemble de « *capacités cognitives* »⁶⁸, classées hiérarchiquement. De plus, des tests psychologiques d'intelligence sont mis sur le marché, comme le *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) permettant le calcul d'un *Quotient Intellectuel* (QI)⁶⁹. Les résultats fournis par ces tests, qui sont reconnus par le DSM et la CIM, servent notamment à la détection de certaines anomalies de l'intelligence, comme le retard mental⁷⁰. Ils servent également à la détection des enfants surdoués (dits aujourd'hui à haut potentiel intellectuel), ou encore des enfants avec autisme. L'autorité dont bénéficie aujourd'hui l'approche médico-psychologique de l'intelligence transparait dans son sens commun. Par exemple, le dictionnaire Larousse l'assimile à une « *faculté de connaître, de donner une signification, un sens* »⁷¹, à une « *capacité de comprendre telle ou telle chose* »⁷², ou encore à un « *ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle* »⁷³.

Précisons toutefois que, dans les premiers développements du présent travail, dans un souci d'illustration de l'ancienneté et de la variété des discours sur l'intelligence humaine (de ceux ayant fait autorité à un moment ou un autre de l'histoire), nous nous sommes intéressés à ceux

⁶⁸ Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », in C.R. REYNOLDS, K.J. VANNEST and E. FLETCHER-JANZEN, *Encyclopedia of Special Education*, Wiley, Paris éditions, 2014.

⁶⁹ Michel HUTEAU et Jacques LAUTREY, *Les tests d'intelligence*, Repères, La découverte, 2006, pp. 10-11.

⁷⁰ Que la CIM10 définit comme « *arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période de développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément. Les degrés de retard mental sont habituellement déterminés par des tests d'intelligence normalisés. Ces derniers peuvent s'accompagner d'échelles évaluant l'adaptation sociale à un milieu donné. Ces mesures fournissent une estimation approximative du degré de retard mental. Le diagnostic dépendra également de l'évaluation globale des fonctions intellectuelles. Les capacités intellectuelles et l'adaptation sociale peuvent changer et, même si elles sont très médiocres, être améliorées par une formation et une rééducation appropriée. Le diagnostic doit être basé sur les niveaux fonctionnels constatés* », Michèle Carlier, Catherine Ayoun, « Notions sur le quotient intellectuel (QI). Définitions du retard de développement intellectuel », in Michèle Carlier, Catherine Ayoun, *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*, 2007, pp. 19-38.

⁷¹ Jean DUBOIS (dir.), *Dictionnaire de la langue française*. Lexis, Larousse, 1992, entrée « *intelligence* ».

⁷² *Idem*.

⁷³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intelligence/43555>.

émanant de poètes, de philosophes et d'ecclésiastiques antiques. À l'exception de cela, c'est exclusivement sous le prisme du discours médico-psychologique, que notre objet d'étude a été appréhendé.

La nature « scientifique » (au sens commun du terme, en référence aux sciences dites dures) de l'objet intelligence humaine relu en partant du discours médico-psychologique, fait *a priori* obstacle à toute légitimité dans l'intervention du juriste. Ce dernier peut être tenté de légitimer son intervention en s'en remettant à des notions ou concepts déjà posés dans le langage juridique (expertise médico-psychologique par exemple), ou en se limitant à l'étude des règles éthiques encadrant la recherche scientifique. Cette démarche n'a pas été la nôtre et le présent travail cherche à s'en émanciper (en tant que seule démarche qui serait offerte au juriste désireux d'analyser un objet scientifique, non juridique). Analyser juridiquement le concept d'intelligence humaine n'impose aucunement de s'autocensurer en réduisant cet objet, riche et complexe, à ses seules composantes juridiques, ou en l'associant à des termes voisins qui auraient le mérite de la juridicité, tels que ceux de *conscience*⁷⁴, de *facultés mentales*⁷⁵, de

⁷⁴ Ainsi, la conscience est définie comme l' « aptitude à comprendre ce que l'on fait, à être présent, en esprit, à un acte, (l) intelligence élémentaire qui entre dans la définition du consentement et à défaut de laquelle est annulable, pour absence de consentement, l'acte accompli par celui qui en était, à ce moment, privé (sous l'empire d'un trouble mental, de l'ivresse etc.) » et une deuxième acception la décrit comme « en toute personne, for interne, lieu intime de l'examen individuel (débat, cas de conscience) ; d'où (l) aptitude à se connaître, à se juger et à se déterminer soi-même, soit par adhésion aux devoirs d'une morale, d'une religion etc., soit sous l'inspiration des devoirs que chacun se fait (impératif de conscience, éthique personnelle) ; sens ou sentiment moral » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique*, Association H. Capitant, 10^e éd., 2013.

⁷⁵ Les facultés mentales renvoient à l'« ensemble des moyens psychiques gouvernant la capacité de comprendre et de vouloir dont l'altération – médicalement établie – justifie l'application d'un régime de protection (tutelle, curatelle, etc. ; C. civ., a. 425) » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique*, op. cit.

*discernement*⁷⁶, de *raison*⁷⁷, d'*esprit*⁷⁸, de *volonté*⁷⁹ ou de *capacité*⁸⁰. Afin de permettre à l'analyse juridique d'expérimenter pleinement ses possibilités, celle-ci doit pouvoir appréhender son objet dans son entièreté. Un regard libéré de tout préjugé sur l'objet (fonction de sa prétendue juridicité) pourrait être amorcé en partant de l'expérience sociale de l'objet.

C'est pourquoi, suivant une deuxième relecture, l'intelligence humaine, objet médical et psychologique, a été appréhendée comme un ensemble de faits sociaux. Comme la plupart des notions médico-psychologiques, l'intelligence humaine n'existe pas de manière neutre, suspendue au-dessus des réalités sociales ou isolée d'elles. Celle-ci met en mouvement un certain nombre de faits sociaux, parmi lesquels la production d'un savoir sur l'intelligence humaine. Ce savoir vient la définir et poser la frontière séparant l'intelligence normale de son versant anormal ou pathologique. Il édicte des modèles et classifications, classant les aptitudes intellectuelles, soit par degré (classification quantitative), soit par nature (classification qualitative, usant notamment de la distinction du normal et du pathologique). Sur le plan de l'application concrète et pratique des modèles théoriques édictés, ce savoir élabore des outils d'application. Il s'agit d'outils de comparaison concrète de l'état ou du comportement d'une

⁷⁶ Le discernement renvoie à l'« *aptitude à distinguer le bien du mal qui, apparaissant chez le mineur, à l'âge de raison (question de fait), le rend capable de s'obliger délictuellement* », ainsi qu'à une « *faculté semblable naguère considérée, même chez l'adulte, comme une condition de responsabilité civile* » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique, op. cit.*

⁷⁷ La raison est une « *capacité naturelle de discernement* ». On parle aussi d'*âge de raison*, qui renvoie à l'« *âge (légalement indéterminé) à partir duquel le mineur commence à comprendre la portée de ses actes et qui dépend en fait, pour chacun, de l'éveil de son esprit (en général de 5 à 7 ans)* » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique, op. cit.*

⁷⁸ L'esprit est la « *composante psychique de la personne physique ; en tout être humain, (l') ensemble de ses facultés mentales (dont l'altération – faiblesse, insanité d'esprit – peut être une cause de nullité des actes juridiques et/ou d'établissement d'un régime de protection* » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique, op. cit.*

⁷⁹ La volonté est la « *faculté de vouloir ; aptitude de fait à comprendre la portée d'un acte (conscience) et à se décider, condition de validité d'un acte juridique (le défaut de volonté résultant d'un trouble mental justifiant l'annulation de l'acte, C. civ., a. 414-1) et condition de la responsabilité délictuelle ou contractuelle le défaut de discernement étant, au moins chez l'enfant en bas âge, une cause de non-imputabilité ; comp. a. 414-3) ; question de fait appréciée cas par cas, la volonté se distingue de la capacité, aptitude légale ; en matière de responsabilité, la volonté (élément brut) se distingue de l'intention (volonté tendue vers un but)* » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique, op. cit.*

⁸⁰ La capacité est, en droit civil, l'« *aptitude à acquérir un droit et à l'exercer reconnue en principe à tout individu (C. civ., a. 1123) et, en fonction de leur nature, de leur objet et de leur forme, aux personnes morales* » : Gérard Cornu, *Vocabulaire juridique, op. cit.*

personne au modèle de référence. Tout un outillage est créé, destiné à la pratique psychologique, médicale, scolaire, des ressources humaines, *etc.* L'élaboration de ces outils, leur validation, leur mise sur le marché, leur utilisation, leur réactualisation, sont tant de sous-phénomènes qu'il s'agit d'appréhender.

Le plus souvent, l'évaluation de l'intelligence des personnes (emportant avec elle une éventuelle nomination ou un diagnostic d'une anormalité ou d'une pathologie intellectuelle) est présentée comme une simple application du modèle médico-psychologique de référence, une simple comparaison de l'état d'une personne concrète, à celui d'une personne abstraite modélisée. En d'autres termes, l'acte d'évaluer l'intelligence d'une personne est présenté comme le simple résultat d'un syllogisme, ayant, comme majeure, les modèles et classifications abstraites et, comme mineure, l'état concret (observé, découvert) d'une personne déterminée.

Ce sont ces deux faits sociaux qui ont suscité notre intérêt pour appréhender l'intelligence humaine : de production d'un savoir abstrait, d'une part, et d'évaluation de personnes concrètes, d'autre part. En saisissant cet objet scientifique comme un ensemble de faits sociaux, les spécialistes des sciences sociales, parmi lesquels les juristes, tracent un chemin permettant à leur(s) analyse(s) singulière(s) de le traverser.

II - L'école comme terrain d'étude

L'étude du premier fait social de production d'un savoir sur l'intelligence a pu être menée sans nécessité de délimiter un terrain d'étude particulier. Ce savoir est construit par certaines autorités (pour la plupart des chercheurs issus de domaines de savoir comme la médecine et la psychologie). Il produit des modèles et des classifications abstraites qui restent relativement les mêmes, quelle que soit leur application postérieure pratique (de sélection des candidats lors d'un recrutement, de diagnostic des retards mentaux, *etc.*).

En revanche, la sélection d'un terrain d'étude particulier s'est avérée nécessaire pour l'étude du deuxième fait social d'évaluation de l'intelligence de personnes concrètes. Ces évaluations prennent consistance dans de nombreuses sphères de notre société : clinique adulte et infantile, sélection des travailleurs, sélection des élèves, des apprentis et des étudiants, recrutement dans l'armée, *etc.* En fonction du terrain choisi, les autorités à l'origine des évaluations varieront remarquablement : médecin ; psychiatre ou psychologue hospitalier ou libéral pour l'évaluation de l'intelligence en clinique adulte et infantile ; professionnel des ressources humaines pour la sélection de candidats à un poste ; psychologue scolaire pour le suivi des enfants scolarisés en

école primaire ; conseiller d'orientation pour les collégiens⁸¹, etc. Les procédures d'évaluation utilisées varient elles aussi d'un contexte à l'autre. Par exemple, le diagnostic d'une pathologie mentale mené par un psychiatre obéira à une procédure radicalement différente de celle d'un professionnel des ressources humaines, chargé de classer les candidats en fonction de leurs aptitudes intellectuelles. Devant une telle diversité de pratiques, un terrain d'étude devait être défini.

Une première grande sélection a été faite, en faveur du domaine de l'enfance. L'enfance constitue un objet de pouvoir depuis ces deux derniers siècles, en particulier depuis l'entrée du discours psychiatrique dans de nombreuses institutions⁸². Certains vont même jusqu'à qualifier l'enfance de « *panoptique* » et de « *tour de contrôle* », notamment en ce que l'« *enfant appartient à un dispositif de contrôle pédagogique qui lui donne une place charnière dans la société* »⁸³.

Une fois le domaine de l'enfance sélectionné, nous l'avons restreint à celui de l'enfance en milieu scolaire (école primaire publique française). En effet, sur le terrain de l'école, l'évaluation de l'intelligence est non seulement systématisée mais, en plus, institutionnalisée. Le choix du terrain influence nécessairement celui de l'autorité évaluatrice de l'intelligence.

⁸¹ Précisons que depuis le décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale, le *psychologue scolaire* (intervenant auprès des élèves scolarisés en école primaire) et le *conseiller d'orientation* (intervenant auprès des collégiens), sont respectivement renommés *psychologue de l'Éducation nationale de la spécialité éducation, développement et apprentissage* et *psychologue de l'Éducation nationale de la spécialité éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle*.

⁸² « *Je suis un nouveau venu au ministère de la Santé publique. Pourtant, la question de la protection de l'enfance, délinquante et criminelle en particulier, a toujours été au premier plan de mes préoccupations lorsqu'il y a peu de temps encore j'étais ministre de la Justice. À la suite d'incidents qui ont peut-être été un peu grossis, l'attention de l'opinion publique a été attirée sur le sort qui était réservé à des enfants considérés comme coupables d'après la loi mais qui sont, en réalité, ou des malades ou des malheureux. Déjà au ministère de la Justice, j'ai eu l'occasion de demander l'aide de médecins lorsqu'il m'a fallu ouvrir immédiatement une enquête sur les faits qui étaient portés à ma connaissance. J'ai trouvé, de la part des médecins auxquels je me suis adressé, une collaboration immédiate et entièrement dévouée. C'est vous dire que, comme ministre de la Santé publique, je serai très heureux de retrouver, pour toutes les mesures qui concernent l'enfance déficiente et malade, la collaboration indispensable des médecins* » : Discours de Marc RUCART (1893-1964) au banquet du congrès, 1^{er} congrès international de Psychiatrie infantile, *Comptes rendus*, vol. IV, Lille, imp. Silic, 1937, p. 243. Marc RUCART (1893-1964) est un homme politique français.

⁸³ Marc BESSIN, « L'enfance : un panoptique, une tour de contrôle. Entretien avec René Schérer », *Mouvements*, Vol. n° 49, 2007, pp. 16-26.

Nous avons cherché quelles étaient les autorités, à l'intérieur de l'école primaire ou spécifiques à elle, qui procèdent à une évaluation (médico-psychologique ou simplement psychologique) de l'intelligence des élèves. Cette recherche nous a naturellement menés au psychologue scolaire. Parmi les fonctions qu'il exerce depuis le milieu du XX^e siècle⁸⁴, le psychologue scolaire est affecté à l'évaluation de l'intelligence des élèves en difficultés et au « *dépistage des enfants inadaptés* »⁸⁵. De plus, les psychologues scolaires bénéficient d'une légitimité tout à fait particulière, classiquement reconnue au discours psychologique et à la méthodologie clinique, dans un contexte de médicalisation et de psychologisation de la vie sociale et scolaire⁸⁶.

Ainsi avons-nous choisi le terrain de l'école primaire publique française, en particulier celui des pratiques des psychologues scolaires en matière d'évaluation de l'intelligence des élèves.

Section 3 - Une analyse juridique foucauldienne de l'intelligence humaine

C'est suivant une analyse juridique (I) orientée vers un questionnement foucauldien (II), que nous avons interrogé les faits sociaux de production d'un savoir scientifique sur l'intelligence humaine et d'évaluation de l'intelligence des personnes.

I - Des autorités et des procédures pour normer et évaluer l'intelligence

L'analyse juridique peut appréhender des phénomènes sociaux en usant de grilles de lecture et des concepts qui lui sont propres. Les possibilités sont sans doute nombreuses et le choix a été fait de recourir, en vue d'une première déconstruction de notre objet, à une approche en termes de *procédures* : procédures de production d'un savoir sur l'intelligence humaine, d'une part, et procédure d'évaluation de l'intelligence des personnes, d'autre part. Ces procédures sont constituées de plusieurs étapes. Les recherches menées ont révélé que ces étapes pouvaient être

⁸⁴ Depuis la circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

⁸⁵ Suivant les termes de la circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

⁸⁶ Voir en ce sens : Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, L'enjeu scolaire, La dispute, 2019.

plus ou moins formalisées et régulées (par des prescriptions parfois concurrentes ou contradictoires).

Une fois cette première grille de lecture posée, nous avons eu recours au concept d'*autorités* pour désigner les personnes qui produisent un savoir sur l'intelligence et qui évaluent les personnes. Le terme d'*autorité* est dérivé du latin « *autoritas* », lui-même dérivé du verbe « *augere* » (signifiant « *augmenter* », « *faire croire* » et - dans ses emplois plus anciens - créer, donner existence, fonder, promouvoir). Il existe une dichotomie opposant le sens fonctionnel du terme à son sens organique. Au sens fonctionnel, le terme *autorité* renvoie à un pouvoir légitime d'émettre des propositions ou injonctions⁸⁷. Lorsque les juristes utilisent le terme au pluriel (les *autorités*), c'est pour en désigner le sens organique, c'est-à-dire les organes détenteurs de ladite *autorité*. Suivant une approche développée en philosophie, les *autorités* - au sens organique - sont des personnes disposant d'un pouvoir légitime d'émettre des propositions ou injonctions⁸⁸. Le concept offre un terrain propice à une réflexion sur ce qui structure l'autorité des personnes normant l'intelligence et des évaluateurs de l'intelligence. Appréhendés comme des autorités (au sens organique), les producteurs de normes et les évaluateurs de l'intelligence sont des personnes disposant d'un pouvoir légitime de procéder à de telles productions et évaluations.

Le terme de *norme* est pris dans un sens très large, afin de ne pas s'enfermer dans des définitions préétablies qui seraient trop restrictives. À l'instar des auteurs de l'*analyse juridique de (x)*, nous pensons que les concepts, y compris juridiques, lorsqu'ils sont utilisés pour construire un travail critique portant sur une réalité sociale complexe, doivent être analysés de manière diachronique, intégrant l'expérience dans leurs composés de signification et révélant leur pluralité. C'est bien de manière plurielle que nous avons pensé les concepts de *norme* dans la présente étude.

Prise dans son sens le plus général, la norme renvoie à « *un terme de comparaison* » dont la constitution peut résulter de « *l'observation d'une régularité* », ou d'une « *stipulation* », ou

⁸⁷ André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, 2^e édition, Anthologie du droit, LGDJ, 2018, pp. 51-53.

⁸⁸ J.M. BOCHENSKI, « Autorité (Théorie du droit) », in André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, *op. cit.*

d'un « *critère formel* », ou encore de « *la prescription d'un état de choses idéal* »⁸⁹. Le premier cas (la norme comme résultat de l'observation d'une régularité) renvoie à « *une loi de la nature ou d'une loi statistique ("Son intelligence correspond à la norme")* ». Dans deuxième cas (la norme comme résultat d'une stipulation) : « *le standard est simplement fixé par convention sans provenir nécessairement d'une induction visant à déterminer ce qui, dans certaines circonstances données, se produit effectivement toujours ou simplement en moyenne. Le mètre étalon de Paris était certes censé reproduire une fraction du périmètre de la terre, mais sa normativité s'impose par convention et indépendamment des considérations sur lesquelles s'appuie son induction* ». Le troisième cas (la norme comme critère formel) renvoie aux « *critères de validité d'opérations formelles de raisonnement et en particulier de calcul* », indispensable au travail scientifique : « *la normativité est alors constitutive, de sorte que ce qui se situe en dehors d'elle n'est tout simplement pas une opération valide ou expression bien formée. Certaines règles de jeu présentent la même propriété : celui qui avance son roi de F1 vers F8 ne joue pas aux échecs* ». Le quatrième cas (la norme comme prescription d'un état de choses idéal) « *intéresse au premier chef le droit et l'éthique : ici, le terme de comparaison est un état de choses idéal, un devoir-être ou un sollen relatif à une conduite humaine par rapport auquel on jugera les actions effectivement réalisées. L'on parlera alors de normes au sens strict* »⁹⁰. Ainsi, pour le juriste, la notion de norme renvoie, à des degrés ou positionnement différents, tant à l'observation d'une régularité (par exemple statistiquement observée), qu'à ce qui résulte de la prescription d'un état de choses idéal. Le fait que les seuils d'intelligence normale précités relèvent à la fois du descriptif et du prescriptif, ne fait pas obstacle au constat de leur caractère normatif.

Il s'agit, par exemple, de la prescription de nommer le haut potentiel intellectuel – ou surdon – d'un enfant ayant obtenu un score de QI supérieur à 130, ou d'envisager le déficit intellectuel de celui dont le score est inférieur à 70. Ces exemples présentent également l'intérêt de réinterroger la double fonction classiquement jouée par la norme : prescriptive d'un comportement (il faut envisager ou nommer le haut potentiel ou le déficit intellectuel dans tel cas) et démarcative d'un seuil de normalité (en dessous de 70 ou au-dessus de 130, le score de QI est anormal).

⁸⁹ Otto PFERSMANN, « Norme », in Denis Alland et Stéphane Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Quadrige Dicos Poche, Lamy Puf, 2003.

⁹⁰ *Idem.*

En d'autres termes et pour résumer la démarche, nous nous intéressons, d'une part, aux *autorités* détentrices d'un pouvoir légitime de produire des *normes* de l'intelligence et d'évaluer l'intelligence des personnes et, d'autre part, aux *procédures* qu'elles suivent dans ces productions et évaluations.

II - Un questionnement foucauldien

Les recherches ont démontré que les autorités venant normer et évaluer l'intelligence interviennent souvent dans un contexte institutionnel. Lorsque leurs communications sont organisées, cette organisation peut prendre la forme d'un travail collectif, collégial, de relais, *etc.* Leurs relations vis-à-vis des institutions peuvent être interrogées. Les rapports que ces autorités entretiennent entre elles méritent également attention. Ces rapports peuvent être hiérarchiques, de concurrence, chaotiques ou non qualifiables. Nous avons emprunté à Foucault le concept de *pouvoir-savoir*⁹¹, pour envisager leurs éventuels rapports de concurrence en termes de *luttres de pouvoir-savoir*.

S'agissant des procédures d'évaluation de l'intelligence des élèves, l'analyse juridique se sert de certaines réflexions sur l'école développées par Foucault dans *Surveiller et Punir*. L'auteur y expose le tournant que représente le XIX^e siècle pour les disciplines, dans l'art de surveiller et de dresser le corps. Il retrace la manière dont l'école est progressivement devenue, durant les deux derniers siècles, une *institution disciplinaire*. La question principale qui a guidé notre analyse a été d'interroger la manière dont les procédures d'évaluation de l'intelligence des élèves évoluent dans une école appréhendée comme un lieu de circulation du pouvoir de *surveillance* des personnes, notamment des élèves. Nous nous sommes notamment questionné sur la portée ou valeur de ces évaluations pour le pouvoir de *surveillance* des élèves, incluant notamment leur portée d'assignation (prédictive) à un rang social.

Section 4 - Objectifs de la thèse et annonce de plan

D'un point de vue méthodologique, la présente étude poursuit quatre objectifs.

⁹¹ « Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir (et pas simplement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile) ; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre ; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir », Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Tel, Gallimard, 2015, p. 36.

Premièrement, nous entendons démontrer la conceptualité propre de la pensée juridique qui, au même titre que d'autres (philosophique, sociologique, économique, historique, psychologique, *etc.*), peut apporter un éclaircissement singulier, utile et critique d'un objet. En ce sens, nous souhaitons contribuer à rappeler la place du droit parmi les sciences sociales.

Deuxièmement, il s'agit de rappeler que l'analyse juridique, grâce à la richesse de ses outils et catégories, peut fournir un examen scientifique accompli, sans nécessité, mais aussi sans interdiction, d'emprunter aux méthodologies ou concepts d'autres disciplines.

Troisièmement, il s'agit de montrer qu'il existe un rapport de complémentarité entre l'analyse juridique et l'analyse foucauldienne, d'objets partagés ou non. Celles-ci peuvent être conjuguées sous la forme d'une analyse pluridisciplinaire.

Quatrièmement, nous voulons démontrer que l'analyse juridique peut s'emparer d'une pluralité d'objets, même issus d'autres domaines de connaissance, comme la psychologie, la sociologie, ou encore l'histoire, qui ne sont ni le monopole, ni l'horizon des sciences humaines et sociales (qui, réciproquement, n'hésitent pas à s'emparer d'objets juridiques). Elle contribue ce faisant à leur compréhension, voire à leur transformation.

Du point de vue de l'objet d'analyse, il s'agit de démontrer que l'autorité dont bénéficient certains professionnels pour normer et évaluer l'intelligence, est le produit d'une construction sociale, voire d'une lutte de *pouvoir-savoir*. Les normes et évaluations « scientifiquement » établies sont elles aussi le produit d'une construction. Sur le terrain scolaire, les évaluations de l'intelligence des élèves produites par le psychologue scolaire jouent un rôle d'instrument de *surveillance disciplinaire*.

Nous nous concentrerons dans un premier temps sur l'autorité des personnes exerçant un pouvoir légitime d'édicter, de manière abstraite, les normes de l'intelligence et d'évaluer, de manière concrète, celles des élèves. À la présentation de ces autorités (**Partie I**) succédera l'examen des procédures organisées pour produire lesdites normes, ainsi que de celles utilisées, en milieu scolaire, pour évaluer l'intelligence des élèves (**Partie II**).

PARTIE I- DES AUTORITÉS POUR NORMER ET ÉVALUER L'INTELLIGENCE DES PERSONNES

Quelles sont les *autorités* qui exercent, ou qui ont exercé, un pouvoir légitime de dire ce qu'est l'intelligence humaine, de poser ses normes et d'évaluer l'intelligence des personnes en qualifiant leur positionnement par rapport à des normes en apparence déterminées à l'avance ?

Pris dans son sens organique, le terme d'*autorités* renvoie à des personnes disposant d'un pouvoir légitime d'émettre des propositions ou injonctions⁹². Il a pu être précisé que les *autorités* sont des porteurs légitimes de propositions ou d'injonctions (P), acceptées par un sujet (S) dans un domaine (D)⁹³. En d'autres termes, le porteur (P) sera considéré comme une autorité pour un sujet (S) dans un domaine (D), « *lorsque tout ce que P communique à titre d'affirmation à S et appartient au domaine D, est en principe accepté par S* »⁹⁴. Cette division des choses offre un terrain favorable à l'analyse rigoureuse de l'autorité des porteurs de discours dans le domaine de l'intelligence.

Une autre dichotomie existe, suivant la nature de l'autorité. Les théoriciens du droit, se fondant sur des travaux en philosophie⁹⁵, opposent classiquement *l'autorité épistémique*, qui vise l'acceptation de *propositions* émanant du porteur, à *l'autorité déontique*, visant quant à elle l'acceptation d'*injonctions*⁹⁶. Cette dichotomie n'est pas, à notre sens, complètement satisfaisante s'agissant des normes de l'intelligence. En effet, distinguer la nature épistémique ou déontique de l'autorité d'un porteur de discours, suppose de se prononcer sur la nature dudit discours - entre proposition ou injonction -. Toutefois, l'analyse juridique des normes de l'intelligence démontre la nature ambiguë ou mixte de celles-ci, y compris des normes issues des sciences dites dures. Il n'y a pas de science innocente et toute norme, même celle prenant la forme d'une simple proposition, peut contenir une part d'injonction. Les normes de

⁹² J.M. BOCHENSKI, « Autorité (Théorie du droit) », *op. cit.*

⁹³ J.M. BOCHENSKI, « Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité », Fribourg, Paris, 1979, in André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, *op. cit.*, pp. 51-53.

⁹⁴ *Idem.*

⁹⁵ *Idem.*

⁹⁶ J.M. BOCHENSKI, « Autorité (Théorie du droit) », *op. cit.*, pp. 51-53.

l'intelligence, patrons auxquels toute personne est comparée et équerres servant à évaluer la distance de chacun par rapport auxdits patrons, n'y font pas exception. Elles ne sont pas de simples propositions et portent en elles une part d'injonction. Partant, l'autorité des personnes discourant sur les normes de l'intelligence et évaluant l'intelligence d'autres personnes, nous apparaît de nature mixte, à la fois épistémique et déontique.

Par ailleurs, en partant du postulat suivant lequel les *autorités* sont des porteurs légitimes de propositions ou d'injonctions acceptées par un sujet dans un certain domaine⁹⁷, la question de leur légitimité est, elle aussi, fondamentale. Max Weber a construit une typologie des légitimés qui est communément utilisée par les juristes, distinguant les légitimités traditionnelle, charismatique et rationnelle-légale⁹⁸. Cette question de la légitimité a rapidement gagné une place centrale dans notre analyse. Nous avons, en effet, constaté que les sources de légitimité sont remarquablement différentes d'un porteur de normes de l'intelligence à l'autre et d'un évaluateur de l'intelligence à l'autre, ainsi que d'une époque à l'autre.

Aujourd'hui, à l'instar des médecins, les psychologues détiennent une autorité naturelle pour discourir sur l'intelligence humaine, dire quelles sont ses normes et mesurer l'intelligence des personnes. Les tests psychologiques d'intelligence, ainsi que les résultats fournis par ces tests, sont massivement utilisés, y compris dans des domaines éloignés des considérations psychopathologiques. C'est par exemple le cas dans le domaine des ressources humaines, où des tests d'intelligence psychologiques sont utilisés en vue d'évaluer et de classer les candidats à un poste. L'achat et l'utilisation de ces tests par les entreprises sont soumis à une formation préalable, dirigée par des psychologues. Ces exemples sont représentatifs de deux phénomènes majeurs. Le premier est celui d'une transformation de l'objet *intelligence humaine* en un objet médical et psychologique. On pourrait aussi parler de médicalisation et de psychologisation de l'intelligence humaine. Le second est celui d'un débordement d'autorité des savoirs médicaux et psychologiques, en dehors de leurs champs naturels de compétence. En somme et pour reformuler les choses, disons que les médecins et psychologues français sont, aujourd'hui, devenus des *autorités* dans le domaine de l'intelligence humaine, des personnes disposant d'un pouvoir légitime à l'encontre d'un ensemble de sujets ou d'activités et de manière relativement acceptée.

⁹⁷ J.M. BOCHENSKI, « Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité », *op. cit.*

⁹⁸ Sylvie MESURE et Patrick SAVIDAN (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Quadrige Dicos Poche, Puf, 2019, entrée « Autorité ».

Cette autorité des médecins et des psychologues dans le domaine de l'intelligence humaine, comment s'est-elle construite ? S'est-elle imposée naturellement au gré des révolutions scientifiques, ou est-elle le résultat – pour employer une terminologie foucauldienne - d'une *lutte de pouvoir-savoir* avec d'autres auteurs de discours ? Le cas échéant, sans prétendre à une quelconque linéarité historique, quelles seraient quelques-unes des grandes étapes de cette lutte de pouvoir-savoir ? Plus particulièrement, comment et à quel moment les autorités médico-psychologiques sont-elles devenues détentrices⁹⁹ d'un pouvoir-savoir de normer l'intelligence humaine et d'évaluer l'intelligence des personnes ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous commencerons par l'étude de quelques autorités à l'origine des normes de l'intelligence ayant évolué entre l'Antiquité archaïque et le XX^e siècle (**Titre I**). Nous poursuivrons par l'étude d'autorités contemporaines à l'origine des évaluations de l'intelligence, cette fois-ci en prenant l'exemple des psychologues scolaires (**Titre II**). Remarquons que le plan suivi va dans le sens d'un resserrement du terrain d'étude. Dans un Titre I, nous nous intéressons, d'abord, à une variété d'autorités antiques ne faisant pas nécessairement partie du domaine médical et psy, avant de nous focaliser, ensuite, sur les autorités médicales puis psychologiques, postérieures au XVIII^e siècle. Ainsi, cette première partie suit-elle non seulement une chronologie allant de l'Antiquité au XX^e siècle (montrant ainsi l'ancienneté de conflits d'autorités dans le domaine de l'intelligence humaine), mais aussi un resserrement progressif du terrain d'étude (traversant des domaines aussi variés que la poésie, la philosophie et la médecine, pour terminer avec le domaine médical et psy). Elle s'achève sur le terrain de la psychologie du XX^e siècle, ouvrant ainsi la voie à l'étude de la psychologie scolaire, construite au XX^e siècle (avec un intérêt porté aux discours du XIX^e siècle pour en comprendre les prémisses).

⁹⁹ Aux côtés d'autres producteurs actuels de discours sur l'intelligence, moins visibles sans doute parce que moins légitimes ou légitimés, que sont les littéraires, les philosophes, les ecclésiastiques, les sociologues, *etc.* Ces porteurs de discours ne bénéficient pas, au même titre que les médecins et les psychologues, d'une reconnaissance par le droit. Nous n'assistons guère à la désignation judiciaire d'un philosophe ou d'un sociologue, pour expertiser l'intelligence d'une personne ou d'un groupe de personnes. Par le biais de l'expertise, notamment judiciaire, le droit organise *de facto* une situation de monopole en faveur de ces deux domaines de savoir que sont la médecine (notamment psychiatrique) et la psychologie.

TITRE I - DIVERSITÉ DES AUTORITÉS DE L'INTELLIGENCE AU COURS DE L'HISTOIRE

La recherche, à travers l'histoire occidentale, des normes de l'intelligence humaine¹⁰⁰ et de leurs auteurs, n'a cessé de nous surprendre. Plus l'on avançait dans nos recherches, plus l'on voyait l'horizon de notre étude s'étendre au fur et à mesure, les auteurs de discours se multipliant, auteurs issus des champs de connaissance les plus variés, avec leurs lots de révolutions scientifiques et d'écoles de pensées. De plus, l'étude des rapports pouvant exister entre lesdits auteurs (rapports pouvant être concurrentiels ou conflictuels) est venue complexifier les choses. Il a donc été nécessaire de faire des choix à l'intérieur de cette myriade d'informations, en sélectionnant et en isolant dans le temps quelques porteurs de discours.

Les périodes historiques qui ont retenu notre attention sont l'Antiquité et les époques moderne et contemporaine. Nous n'aborderons pas la question du Moyen Âge, période moins documentée s'agissant de notre objet d'étude¹⁰¹. Puisqu'aucune étude historique exhaustive n'est possible, *a fortiori* lorsque la période à couvrir est de vingt-huit siècles, nous avons superposé trois catégories de restrictions : d'auteurs de discours (poètes, philosophes, ecclésiastiques, médecins, psychiatres et psychologues) ; d'objets discursifs (intelligence admirable, intelligence malade, idiotie) ; et de périodes historiques. Le choix a été fait d'étudier, d'un côté, les autorités poétiques et philosophiques antiques dans le domaine de l'intelligence admirable et, de l'autre, les autorités médicales et ecclésiastiques antiques dans le domaine de l'intelligence malade. Bien que séparées, ces études relevant toutes de l'Antiquité ont été regroupées dans un même chapitre (**Chapitre 1**). Un second chapitre, consacré aux périodes modernes et contemporaines, réunit des études distinctes, d'une part des autorités médicales modernes et psychiatriques du XIX^e siècle dans le domaine de l'idiotie et, d'autre part, des

¹⁰⁰ L'identification des autorités de l'intelligence a nécessité de passer, d'abord, par celle des discours sur l'intelligence et ses normes. Durant nos recherches, ce sont, le plus souvent, les discours qui nous ont conduit à leurs auteurs, et non l'inverse.

¹⁰¹ Du moins s'agissant de l'Occident, la période moyen-âgeuse ayant connu des discours très fertiles de la part de la littérature et de la médecine d'expression arabe, notamment sur la question des maladies mentales, comme avec le *Traité de la mélancolie* d'Ishâq ibn Imrân (Adel Omrani, « *Traité de la mélancolie / Ishâq ibn Imrân ; présentation, traduction française et commentaires* », Académie tunisienne des sciences, des lettres et des arts Beït al-Hikma, cop. 2009).

autorités psychologiques dans le domaine généralisé de l'intelligence normale et anormale **(Chapitre 2)**.

Cet échantillon nous a semblé suffisamment représentatif, non seulement de la variété des autorités en matière d'intelligence, mais aussi de l'ancienneté des conflits qui les opposent. Ces conflits ne se sont pas faits sur le seul terrain de la pathologie et c'est pour illustrer cela que, parmi l'échantillon d'autorités sélectionnées, figurent les poètes et les philosophes antiques. Cet échantillon d'auteurs de discours, d'objets discursifs et de périodes historiques, nous a également semblé suffisant pour témoigner de certains phénomènes majeurs concernant notre objet d'étude, comme celui de la rationalisation progressive des normes de l'intelligence, de leur moralisation, ou encore celui de leur transformation depuis quelques siècles, dans un contexte discursif politique axé sur l'hygiène publique et l'ordre public mais aussi, plus récemment, d'identification individualisée des aptitudes et compétences.

CHAPITRE 1 - LES AUTORITES ANTIQUES

Durant l'Antiquité, les poètes et les philosophes ont été des autorités dans - ce que nous proposons d'appeler - « le domaine de l'intelligence admirable ». Certains philosophes antiques ont refoulé dans l'ombre les poésies relatives à l'intelligence admirable, afin d'imposer une toute autre approche de celle-ci et de s'imposer comme seuls porteurs de discours légitimes dans ce domaine (**Section 1**).

Toujours durant l'Antiquité, les médecins et les ecclésiastiques ont été des autorités dans le domaine de la maladie mentale, plus particulièrement celui de la folie, catégorie qui intéresse notre étude en ce qu'elle constitue l'ancêtre nosographique de l'idiotie. Il faut, en effet, attendre la fin du XVIII^e siècle, pour que l'idiotie devienne une catégorie autonome de la folie. Les médecins et les ecclésiastiques antiques ont partagé une certaine rivalité sur le terrain de la folie, rivalité qui nous semble assimilable à une lutte de *pouvoir-savoir* (**Section 2**).

Section 1 - L'exemple des poètes et des philosophes antiques : le rejet par les philosophes de l'intelligence admirée dans la poésie

Les poètes et les philosophes figurent parmi les autorités grecques antiques ayant discoursu sur l'intelligence. Leurs discours peuvent être retracés en partant du concept de « *noûs* » ou « *noos* » (« *νοῦς* » en grec ancien) et du couple « *noûs-noeîn* » (« *νόος-νοεῖν* » en grec ancien)¹⁰². Le « *noûs* » est communément traduit par l'*intelligence* et le « *noeîn* » fait référence à sa mise en action.

Le choix de distinguer l'étude des autorités poétiques (**I**) de celle des autorités philosophiques (**II**) dans le domaine de l'intelligence admirable, a été guidé par un souci de clarification et de simplification du propos. Leur rapprochement relève lui aussi d'un choix ; celui de mettre en lumière le phénomène de rejet, par les philosophes, de la vision que se faisaient les poètes de l'intelligence. En effet, les poètes ont, pendant plus de dix siècles, chanté et conté une forme d'intelligence qu'ils admiraient, *l'intelligence de la ruse*. Parallèlement à cela, la philosophie naissante, admirant une autre forme d'intelligence (considérée comme plus rationnelle et plus vertueuse), est venue refouler dans l'ombre celle des épopées et autres

¹⁰² Fabio STELLA, « La notion d'Intelligence (Noûs-Noeîn) dans la Grèce antique. De Homère au Platonisme », *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.

poésies. Sans qu'il y ait eu de véritable débat ou confrontation d'idées entre poètes et philosophes, une quête de *pouvoir-savoir* a été amorcée par ces derniers. Cette quête s'est faite sur le terrain particulier de l'intelligence admirable. Aristote et, dans une certaine mesure, Platon, ont renié *l'intelligence de la ruse* de poètes tels qu'Hésiode, Homère et Oppien. L'enjeu pour les philosophes est bien évidemment un enjeu de pouvoir : celui de définir ce qu'est l'intelligence humaine et d'en poser les normes. Il est également celui d'une rationalisation de l'intelligence, de sa moralisation et de son « *rapprochement de Dieu* »¹⁰³.

I - Les poètes de la Grèce antique

La poésie grecque antique comprend de nombreux genres littéraires. Bien que plusieurs genres poétiques de la même époque se soient intéressés à l'intelligence, au « *noûs* »¹⁰⁴, c'est à la poésie épique et à la poésie didactique que nous avons choisi de consacrer ces quelques pages. Ce choix a été influencé par le constat du devenir de ces poésies dans la littérature psychologique contemporaine (en ce qu'elles ont suscité l'intérêt des psychologues du XX^e siècle, influençant quelques-unes de leurs approches de l'intelligence).

Dans les développements à suivre, nous utiliserons le terme de *poètes* pour désigner les *poètes grecs antiques*, ceci afin d'en alléger la lecture. Lorsque nécessaire, nous distinguerons les *poètes épiques* des *poètes didactiques*.

Pour les poètes, le *noûs*, l'intelligence, est en lien étroit avec l'action de percevoir. Suivant les différentes étymologies de la paire *noûs-noeîn*, « *il semble que celles-ci convergent vers une*

¹⁰³ La formulation, sans doute surprenante voire obscure, a été rédigée avec une certaine réserve. En effet, nos recherches sur le sujet de l'intelligence et son *rapprochement de Dieu* au sens de la philosophie aristotélicienne, notamment sur le sens qu'Aristote donne au mot *Dieu*, nous ont mené à une impasse. Les thèses se contredisent sur ce point et il nous a semblé prudent de ne pas nous avancer davantage sur le sens à lui donner. Un ouvrage a été publié sur le sujet (Thomas DE KONINCK, *Aristote, l'Intelligence et Dieu*, Chaire Etienne Gilson, Puf, 2008). Nous pouvons toutefois, sans trop nous avancer, dire que, lorsqu'Aristote écrit sur *l'Intelligence* rapprochée ou à rapprocher de Dieu, il ne semble pas toujours faire référence à l'intelligence *noûs*, mais à quelque chose de plus large. Certains auteurs ayant travaillé sur la question vont même jusqu'à assimiler cette *Intelligence* à *Dieu*, en supposant qu'un consensus soit trouvé sur le sens qu'ils donnent au mot *Dieu* dans la pensée aristotélicienne.

¹⁰⁴ C'est, par exemple, le cas des poésies archaïques de genre iambique (Archiloque, Sémonide), élégiaque (Solon, Théognis) et mélique (Alcée, Sappho, Simonide, Bacchylide, Pindare). Voir, pour une étude du concept de *noûs* dans celles-ci : Michel BRIAND, « Des sensations au sujet éthique : la danse physico-mentale du *vóos* dans la poésie "lyrique" archaïque », revue *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.

indication commune : la proximité avec le domaine de la perception »¹⁰⁵. Il est à préciser que tous les poètes n'ont pas nécessairement la même vision du *noûs*. Il existe des points de divergence entre eux¹⁰⁶, que nous avons préféré contourner en nous concentrant uniquement sur les points de convergence et de continuité dans la littérature poétique évoquant le *noûs*. Reste à savoir, parmi les points de convergence existants, lequel choisir. Nous avons, dans un premier temps, souhaité étudier les poésies décrivant ou comparant les personnes pourvues de *noûs*, de celles qui en seraient dépourvues¹⁰⁷. Cela s'est malheureusement avéré trop ambitieux, à défaut de sources qui soient suffisamment complètes ou accessibles à un non helléniste. Nous avons donc orienté nos recherches vers un autre point de partage entre certains poètes et sur lequel une étude a été récemment publiée (un ouvrage consacrant une dizaine d'années de recherche sur le sujet¹⁰⁸) : *l'intelligence de la ruse*.

¹⁰⁵ Fabio STELLA, « La notion d'Intelligence (Noûs-Noeîn) dans la Grèce antique. De Homère au Platonisme », *op. cit.* Les origines du terme « *noûs* » et du couple « *noûs-noeîn* » sont à ce jour obscures, leur étymologie étant incertaine (Pierre CHANTRAINE, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris, Klincksieck, rééd. 1999, sous « *νόος* » : « *nom d'action à vocalisme 0, mais sans étymologie ; voir des hypothèses chez Frisk* » ; « No doubt an old inherited verbal noun (cf. *λόγος*, *φόρος*, etc.), though there is no certain etymology », in Robert Beekes & Lucien van Beek, *Etymological Dictionary of Greek*, vol II, Leiden, Brill, 2010, p. 1023. Les hypothèses principales sur la question partageraient quant à elles l'idée d'« *un lien étroit entre l'activité du νόος et le registre de la vision* » (Fabio STELLA, « La notion d'Intelligence (Noûs-Noeîn) dans la Grèce antique. De Homère au Platonisme », *op. cit.*). Citons, parmi ces hypothèses, celle se référant à un usage technique du terme, issue sans doute de la langue des chasseurs, renvoyant au fait de comprendre une situation dangereuse, en lien avec le sens primitif de « *flairer* » (hypothèse développée par Von Fritz, Heidegger, Gadamer et al., telle qu'expliquée par Fabio STELLA, « L'origine des termes νόος-νοεῖν », *Methodos* [En ligne], n°16, 2016).

¹⁰⁶ Comme, par exemple, entre Hésiode (poète du XVIII^e siècle av. J.-C) et d'autres poètes, parmi lesquels Homère (du même siècle). L'une des originalités d'Hésiode et ce sur quoi il semble se démarquer d'Homère, réside dans l'établissement d'une « *nouvelle hiérarchie des créatures sur la base du noos qui devient consubstantiel à la dikè* » (Karin MACKOWIAK, « Le rôle du noos/noein dans la pensée d'Hésiode et sa signification dans Les Travaux et les Jours », revue *Methodos* [En ligne], n°16, 2016), c'est-à-dire consubstantiel à la justice.

¹⁰⁷ Par exemple, dans *Les Travaux et les Jours* d'Hésiode, émergerait une vision particulière de l'individu grec et de son intelligence, depuis le *sot ignorant* (Persès et les mauvais rois) jusqu'au *poète sachant* (Hésiode lui-même) : Karin MACKOWIAK, « Le rôle du noos/noein dans la pensée d'Hésiode et sa signification dans Les Travaux et les Jours », revue *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.

¹⁰⁸ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, Champs essais, Flammarion, 2018.

On retrouve chez de nombreux poètes, une admiration pour une forme particulière de *noûs*, appelée *mêtis* (« μῆτις » en grec ancien)¹⁰⁹ et traduite comme *l'intelligence de la ruse*¹¹⁰. Pendant plus de dix siècles¹¹¹, de Homère (VIII^e siècle av. J.-C.) à Oppien (II^e siècle de notre ère), les poètes ont conté et chanté les mille visages de la *mêtis*, intelligence de la ruse¹¹². Au fil des poèmes rapportant les aventures merveilleuses et récits des dieux, des hommes et des animaux ayant fait preuve d'intelligence rusée, les poètes grecs ont fait montre d'une forme d'*autorité*, dont nous tenterons de dresser quelques grands traits caractéristiques (B). Avant cela, attachons-nous à présenter les poètes et leur *mêtis* ou, du moins, quelques-unes de ses multiples facettes (A).

A - Les caractéristiques poétiques de l'intelligence admirable

Les poètes, au nombre desquels Hésiode (VIII^e siècle av. J.-C.), Homère (VIII^e siècle av. J.-C.) et Oppien (II^e siècle de notre ère), ont conté et chanté les récits d'une intelligence qu'ils admiraient, la *mêtis*.

Mêtis renvoie d'abord à un nom propre, celui d'une océanide, une divinité féminine. *Mêtis* était l'une des épouses de Zeus¹¹³. Hésiode raconte que Zeus, régnant sur l'ordre du monde après avoir dépossédé son père, craignait la réalisation d'une prophétie selon laquelle il serait à son tour dépossédé. Selon cette prophétie, c'est son épouse *Mêtis* qui devrait enfanter de l'enfant qui prendra sa place. Afin de conserver son règne, Zeus avala Métis. En l'avalant, il la supprima

¹⁰⁹ *Idem.*

¹¹⁰ C'est ainsi qu'elle est traduite dans : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*

¹¹¹ Dix siècles couvrant les époques archaïque (du VIII^e au V^e s. av. J.-C.), classique (du V^e au III^e s. av. J.-C.) et hellénistique (du III^e s. av. J.-C. au I^e s. ap. J.-C.) : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*

¹¹² À partir du V^e siècle, la poésie de la *mêtis* sera refoulée dans l'ombre par les philosophes : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*

¹¹³ Suivant le « catalogue des épouses de Zeus » d'Hésiode, figurant aux vers 885 à 930 de *La Théogonie*, œuvre sur l'origine des dieux. Dans son catalogue, Hésiode consacre 15 vers à la personnalité mythologique de Métis (dont le nom se retrouve d'autre part au vers 358, dans le « catalogue des Océanides ») : Henri Jeanmaire, « La naissance d'Athéna et la royauté magique de Zeus », *Revue Archéologique*, juillet-décembre 1956, Sixième Série, T. 48, PUF, pp. 12-39 ; Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *préc.*, p. 21). Par ailleurs, la déesse Métis figure au premier plan des théogonies (récits sur l'origine des dieux) attribuées au poète Orphée. Ce dernier la présente comme une divinité primordiale.

et, par la même occasion, il se fit lui-même *mêtis*, en s'assimilant à elle¹¹⁴. *Mêtis* renvoie également à un nom commun, une « *capacité intelligente* » qui « *s'exerce sur des plans très divers, mais où toujours l'accent est mis sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans un domaine de l'action : multiples savoir-faire utiles à la vie, maîtrise de l'artisan dans son métier, tours magiques, usage des philtres et des herbes, ruses de guerre, tromperies, feintes, débrouillardises en tous genres* »¹¹⁵. Les poètes attribuent cette capacité intelligente qu'est la *mêtis* aux dieux, aux hommes et aux animaux. Hésiode rapporte quelques-uns des combats de Zeus dans lesquels ce dernier a fait preuve de *mêtis*¹¹⁶. Quant à la *mêtis* humaine, intelligence de la ruse humaine, celle-ci se dévoile dans une infinité d'exemples, en ce qu'elle s'exerce à des fins pratiques et dans des situations diverses : la *mêtis* savoir-faire de l'artisan, la *mêtis* art du pilote dirigeant son navire, celle du cocher dans une course de chars, *etc.*

Pour les poètes, la *mêtis* n'est pas une notion, comme l'intelligence le sera pour les philosophes grecques quelques siècles plus tard. Il faut en effet garder à l'esprit que le contenu de la poésie grecque antique ne peut être capturé par une analyse rigoureuse, catégorique et abstraite. Partant, la *mêtis* des poètes ne peut être appréhendée comme une notion, qui serait définie ou définissable de manière abstraite¹¹⁷. Pour l'appréhender, il faut tenter autant que possible de

¹¹⁴ « Zeus, le Roi des dieux, pour première compagne prit Métis - qui en sait plus long que les dieux et les hommes mortels. - Mais au moment où elle fut sur le point d'enfanter Athéné, la déesse aux yeux pers - alors, usant d'artifice pour l'amadouer - par des propos flatteurs, il l'avala dans son ventre - sur les conseils de Terre et de Ciel étoilé. - Ils lui donnèrent ce conseil afin que la fonction royale - ne fût pas saisie par un autre que Zeus à la face des dieux immortels. - Car d'elle il était écrit que naîtraient des enfants très intelligents : - d'abord une fille, la Tritogénie aux yeux pers - qui, pour l'énergie et l'intelligent vouloir, en a autant que son père. - Mais ensuite, ce serait un fils, roi des dieux et des hommes - qu'elle devait enfanter, avec un cœur violent. - Mais voilà qu'auparavant, Zeus l'avala dans son ventre - pour que la déesse lui fit connaître heur et malheur », Théogonie, vers 886-900, traduit et rapporté par Henri JEANMAIRE, « La naissance d'Athéna et la royauté magique de Zeus », *Revue Archéologique*, juillet-décembre 1956, Sixième Série, T. 48, PUF, pp. 12-39.

¹¹⁵ *Ibid*, p. 22.

¹¹⁶ Pour aller plus loin sur la *mêtis* des Dieux à travers les combats de Zeus : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*, pp. 83-145.

¹¹⁷ « Il n'y a pas de traités de la *mêtis*, comme il y a des traités logiques, ni de systèmes philosophiques construits sur les principes de l'intelligence rusée. La présence de la *mêtis* au sein de l'univers mental des Grecs peut bien être déchiffrée dans le jeu des pratiques sociales et intellectuelles où son emprise se manifeste de façon obsédante. Elle n'est pas donnée dans un texte qui en livrerait d'emblée les fondements et les ressorts (...). Si vaste que soit le domaine où s'exerce la *mêtis*, si importante sa position dans le système des valeurs, elle ne se manifeste pas ouvertement pour ce qu'elle est, elle ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté d'un écrit savant qui se proposerait de la définir. Elle apparaît toujours plus ou moins "en creux", immergée dans une pratique qui ne se soucie, à aucun

dialoguer avec l'homme grec, en usant de son langage : « *un homme du chant poétique, du merveilleux, de la fable... de grandes réunions où on écoute le chanteur qui est en même temps la tradition mémoriale de cette société... le chanteur qui, en vers et en s'accompagnant d'un instrument de musique, raconte les histoires des héros, des grands modèles* »¹¹⁸. Sans jamais basculer vers l'abstraction ni faire le tour de la question, il cumule un ensemble d'histoires dévoilant des facettes de la *mètis*. Ainsi est-ce par l'exemple que nous pouvons étudier la *mètis*. C'est pourquoi nous avons sélectionné deux extraits de poèmes, respectivement apparentés à Homère et Oppien. C'est en partant de ces extraits que nous pourrions identifier quelques-unes des caractéristiques de l'intelligence de la ruse, afin d'en brosser un rapide portrait. Le lecteur notera que nous parlons des *caractéristiques* de la *mètis* et non pas de ses *normes*. Ce choix terminologique s'explique par le fait que la *mètis* n'a pas été pensée par les poètes grecs comme une notion abstraite, ce qui empêche toute démarche de déconstruction de celle-ci en termes de normes. Notons par ailleurs que la *mètis* se manifeste dans un nombre infini de situations pratiques auxquelles elle s'adapte en se transformant. Il n'est donc pas possible d'en dégager un nombre fini de caractéristiques.

Le premier extrait que nous avons choisi nous vient d'Homère. Il s'agit de *La course de chars d'Antiloque*, un épisode de l'*Iliade* à partir duquel les auteurs de l'ouvrage sur la *mètis*¹¹⁹ ont pu dégager cinq de ses caractéristiques :

« *Tout est prêt pour la course de chars. Le vieux Nestor, modèle du Sage, du conseiller expert en méti, prodigue à son fils Antiloque ses recommandations. Le garçon est encore bien jeune, mais Zeus et Poseidon lui ont appris "toutes façons d'en user avec les chevaux". Par malheur ses bêtes ne sont pas très rapides ; ses concurrents sont mieux partagés. Le jeune homme semble aller au-devant d'un désastre. Comment*

moment, alors même qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche (...) La *mètis* est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux », *Ibid*, pp. 12-13.

¹¹⁸ Jean-Pierre VERNANT, « La Grèce antique et nous », *Canal U*, 1995 [en ligne : <http://consciencsansobjet.blogspot.com/2014/10/la-grece-antique-et-jean-pierre-vernant.html>].

¹¹⁹ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, *op. cit.*

pourrait-il l'emporter sur des adversaires qui disposent de chevaux plus rapides, alors qu'il conduit des bêtes moins vives ? C'est dans ce contexte qu'il est question de la mètis. Handicapé par ses chevaux, Antiloque, en vrai fils de son père, a dans son sac plus de tours de mètis que ne peuvent en imaginer ses concurrents. "A toi donc, mon petit, lui dit Nestor, de te mettre en tête une mètis pantoïè pour ne pas laisser échapper le prix". (...) Dans le cas d'Antiloque, sa mètis de cocher lui suggère une manœuvre plus ou moins frauduleuse qui va lui permettre de renverser une situation défavorable et de triompher de plus fort que lui. (...) Suivant les conseils de son père, le jeune homme profite d'un brusque resserrement de la piste, ravinée par les eaux d'un orage, pour pousser son char en oblique devant celui de Ménélas, au risque de provoquer l'accrochage ; la manœuvre surprend l'adversaire qui doit retenir ses chevaux ; profitant de son désarroi, Antiloque gagne l'avance nécessaire pour le distancer dans les dernières foulées »¹²⁰.

Comme l'illustre cet extrait, la première caractéristique de la *mètis* humaine est sa potentielle supériorité par rapport à la force. La poésie grecque est marquée par une « *opposition entre l'emploi de la force et le recours à la mètis* »¹²¹, donnant « *au plus faible les moyens de triompher du plus fort, au plus petit de l'emporter sur le plus grand* »¹²².

Sa deuxième caractéristique, éclairée par la course de char, est sa potentielle déloyauté. Assimilable à la ruse, elle peut, en fonction du contexte, apparaître comme admirable ou méprisable parce que déloyale¹²³. D'ailleurs, à l'issue de la course, Antiloque est accablé de

¹²⁰ Jean-Pierre VARNANT et Marcel DETIENNE, « La mètis d'Antiloque », *Revue des Études Grecques*, tome 80, fascicule 379-383, Janvier-décembre 1967. pp. 68-83. Ce texte d'Homère figure au chant XXIII de l'*Illiade*, dans l'épisode des jeux.

¹²¹ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., p. 24.

¹²² *Ibid*, p. 43.

¹²³ « *Le succès que procure la mètis revêt ainsi une signification ambiguë : suivant le contexte, il pourra susciter des réactions contraires. Tantôt on y verra le produit d'une fraude, la règle du jeu n'ayant pas été respectée. Tantôt il provoquera d'autant plus d'admiration qu'il aura surpris davantage, le plus faible ayant trouvé en lui assez de ressources pour mettre le plus fort à sa merci. Par certains aspects, la mètis s'oriente du côté de la ruse déloyale, du mensonge perfide, de la trahison, armes méprisées des femmes et des lâches. Mais par d'autres elle apparaît plus précieuse que la force ; elle est en quelque sorte l'arme absolue, la seule qui ait pouvoir d'assurer en toute circonstance, et quelles que soient les conditions de la lutte, la victoire et la domination sur autrui. Si fort que soit en effet un homme ou un dieu, vient toujours un moment où il trouve plus fort que lui : seule la supériorité en mètis confère à une suprématie ce double caractère de permanence et d'universalité qui en fait véritablement un pouvoir*

reproches par Ménélas pour ses manœuvres déloyales et exige de sa part une : « *procédure de serment* »¹²⁴. Antiloque, plus jeune, fait amende honorable et plaide l'irréflexion de la jeunesse, « *cette impulsivité qui rend "légère" la mètis de l'adolescent : "sais-tu pas ce que sont les excès du jeune homme ? l'esprit chez lui est prompt (kraipnóteros) et la mètis lepté¹²⁵"* »¹²⁶.

La troisième caractéristique concerne « *l'horizon temporel de la mètis* »¹²⁷. Cela renvoie au lien étroit qui existe entre le *noûs* (l'intelligence) et le domaine de la perception et de la vision. À l'instar des autres formes de *noûs*, la *mètis* est liée à l'action de percevoir¹²⁸. Elle est « *capable de prévoir, par-delà le présent immédiat, une tranche plus ou moins épaisse du futur* »¹²⁹. Plus précisément, « *l'action de la mètis s'exerce sur un terrain mouvant, dans une situation incertaine et ambiguë : deux forces antagonistes s'affrontent ; à chaque moment les choses peuvent tourner dans un sens ou dans un autre. (...) au cours de l'épreuve, l'homme à la mètis se montre, par rapport à son concurrent, tout à la fois plus concentré dans un présent dont rien ne lui échappe, plus tendu vers un avenir dont il a par avance machiné divers aspects, plus riche de l'expérience accumulée dans le passé* »¹³⁰. De plus, « *l'homme à la mètis est sans cesse prêt à bondir ; il agit dans le temps d'un éclair. Cela ne veut pas dire qu'il cède, comme le font d'ordinaire les héros homériques, à une impulsion subite. Au contraire sa mètis a su patiemment attendre que se produise l'occasion escomptée. Même quand elle procède d'un brusque élan, l'œuvre de la mètis se situe aux antipodes de l'impulsivité. La mètis est rapide, prompte comme l'occasion qu'elle doit saisir au vol, sans la laisser passer* »¹³¹.

souverain. », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., p. 25.

¹²⁴ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., pp. 29-30.

¹²⁵ « *Lepté* », du grec ancien « *λεπτός* » (« *leptós* »), signifiant mince.

¹²⁶ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., pp. 29-30, citant et traduisant Homère, *Il.*, XXIII, 590.

¹²⁷ *Ibid*, p. 27.

¹²⁸ Fabio STELLA, « L'origine des termes νόος-νοεῖν », op. cit.

¹²⁹ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., p. 43.

¹³⁰ *Idem*.

¹³¹ *Ibid*, p. 28.

La quatrième caractéristique de la *mêtis* est sa multiplicité (ou sa polymorphie, ou sa polyvalence). Elle n'est « *pas une, ni unie, mais multiple et diverse* »¹³². Dans *La course de chars d'Antiloque*, Nestor la qualifie de « *pantoîē* »¹³³, c'est-à-dire de multiple¹³⁴. Cette multiplicité apparente de la *mêtis* s'explique par la multiplicité du monde dans lequel elle évolue, un monde du mouvement et de l'ambigu¹³⁵. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la déesse Mêtis est douée du pouvoir de métamorphose¹³⁶.

Combinant la deuxième avec la quatrième de ses caractéristiques, c'est-à-dire sa déloyauté potentielle et opportune avec sa multiplicité, la *mêtis* doit faire preuve de duplicité. C'est là sa cinquième caractéristique. Cette duplicité signifie que la tromperie doit, pour être efficace, se déguiser en son contraire, par le jeu du *dólos*¹³⁷. Dans *La course de chars*, Antiloque fait preuve de duplicité en simulant l'irréflexion de la jeunesse.

¹³² *Ibid*, p. 33.

¹³³ *Ibid*, p. 33, citant et traduisant Homère, *Il.*, XXIII, 314.

¹³⁴ Cette caractéristique apparaît également dans un autre texte issu de l'*Illiade*, décrivant Ulysse comme un héros expert en ruses variées, ne manquant jamais d'expédients pour ses tirer d'affaire (Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p. 33, citant et traduisant Homère, *Il.*, III, 202), ainsi que dans l'*Odyssée*, où l'artiste, « *instruit par Athéna et Héphaïstos, divinités à la mêtis, (...) possède de même une téchnē pantoîē, un art de diversité, un savoir à tout faire* » (Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p. 33, citant et traduisant Homère, *Od.*, VI, 234).

¹³⁵ « *Parce qu'elle a pour champ d'application le monde du mouvement, du multiple, de l'ambigu. Elle porte sur des réalités fluides, qui ne cessent jamais de se modifier et qui réunissent en elle, à chaque moment, des aspects contraires, des forces opposées. (...) Pour dominer une situation changeante et contrastée, elle doit se faire plus souple, plus ondoyante, plus polymorphe que l'écoulement du temps (...)* », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., pp. 36-37.

¹³⁶ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., pp. 36-37.

¹³⁷ « *La mêtis est elle-même une puissance de ruse et de tromperie. Elle agit par déguisement. (...) Le tour d'Antiloque, tel que le décrit l'Iliade, est bien un "leurre", un dólos¹³⁷ de ce genre. (...) Cependant, pour être efficace, la manœuvre doit donner le change à Ménélas et se déguiser en son contraire. Quand il voit le char d'Antiloque obliquer vers le sien, le roi de Sparte s'imagine que le jeune homme, faute d'expérience, a perdu la maîtrise de ses bêtes (...). Se muant en son contraire pour berner Ménélas, la ruse prudente d'Antiloque joue la folie. Le jeune homme (...) simule l'irréflexion et l'impuissance (...). Le maître en duperie, le magicien des mots, au moment de prendre la parole, fait semblant d'être incapable d'ouvrir la bouche, faute de connaître des rudiments de l'art oratoire (...). Telle est la "duplicité" d'une mêtis qui, se donnant toujours pour autre que ce qu'elle est, s'apparente à ces réalités mensongères, ces puissances de tromperies qu'Homère désigne par le terme dólos : le cheval de Troie,*

Ces cinq caractéristiques de la *mêtis* humaine constituent ce qu'on pourrait qualifier de caractéristiques générales, auxquelles il faut ajouter d'autres, spéciales, attachées à la particularité des terrains dans lesquels elle est susceptible de s'exercer : la chasse, la pêche, la forge, la guerre, *etc.* Prenons l'exemple de la *mêtis* du pêcheur et du chasseur, dont les fondements ont fait l'objet de vives critiques de la part des philosophes, tels qu'Aristote, au IV^e siècle avant notre ère. Malgré les critiques dont elle a fait l'objet, cette forme particulière d'intelligence rusée a perduré dans les poésies et on en retrouve des traces dans la poésie scientifique ou didactique d'Oppien, au II^e siècle de notre ère.

La *mêtis* du pêcheur et du chasseur est intimement liée à celle de l'animal. Les poésies incitent les hommes qui pêchent ou qui chassent à faire preuve d'une plus grande intelligence que les animaux qu'ils convoitent, eux aussi pourvus de *mêtis*. Le *Traité de pêche* d'Oppien, poète du II^e siècle de notre ère, ainsi que le *Traité de chasse*, d'un auteur du même nom¹³⁸, nous introduisent dans un monde de pièges, tendus à la fois par les animaux et par les hommes, offrant d'étonnants récits sur la *mêtis* d'innombrables animaux, comme celle du poisson, du poulpe ou du renard¹³⁹. Comme dans le monde humain, le monde animal voit ses rapports de force constamment faussés par l'intervention de la *mêtis*¹⁴⁰.

C'est pourquoi le second ensemble d'extraits que nous avons choisi est tiré du *Traité de pêche* d'Oppien, pour qui « *ceux qui n'ont pas reçu d'un dieu la force en partage et qui ne sont point munis de quelque aiguillon acéré pour se défendre ont pour armes les ressources de leur intelligence fertile en ruses et en stratagèmes (dóloi), ils font périr un poisson qui par la taille et la force leur est bien supérieur (...)* »¹⁴¹. Pour Oppien, les écrevisses sont petites, leur force

le lit d'amour aux liens magiques, l'appât pour la pêche, tous pièges qui dissimulent, sous des dehors rassurants ou séducteurs, le traquenard qu'au-dedans d'eux-mêmes ils recèlent », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*, pp. 39-41.

¹³⁸ La question de savoir si le *Traité de chasse* doit être attribué à Oppien ou à un Pseudo-Oppien ne semble pas connaître de réponse ferme. Pour plus de détails sur ce point, voir : P. HAMBLENNE, « La légende d'Oppien », *L'Antiquité classique*, 1968, 37-2, pp. 589-619. Par commodité, à l'instar de Detienne et Vernant, nous ne distinguerons pas dans le présent travail entre Oppien et le Pseudo-Oppien : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*, p. 44.

¹³⁹ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, *op. cit.*, pp. 44-71.

¹⁴⁰ *Ibid*, p. 45.

¹⁴¹ *Idem*, citant et traduisant Oppien, *Halieutiques*, II., 52-55.

est proportionnelle à leur taille et « *pourtant, grâce à leurs ruses (dóloi), elles réussissent à tuer le loup de mer, un des poissons les plus vigoureux* »¹⁴². La grenouille de mer « *est un animal aux mouvements lourds, au corps mou, à l'aspect hideux (...). Avec tout cela, elle n'en possède pas moins de la mêtis, qui lui procure sa nourriture. En effet, elle se blottit, se tient sans bouger au sein de la fange humide ; puis elle allonge une petite excroissance charnue qu'elle porte au-dessous de la mâchoire inférieure : cette excroissance est grêle, blanche, d'une odeur désagréable ; elle l'agite sans cesse et s'en sert comme d'un appât (dólos) pour attirer les petits poissons* »¹⁴³.

Pour Oppien, la *mêtis* du pêcheur doit revêtir une forme de ruse et de multiplicité adaptée au terrain particulier dans lequel elle évolue¹⁴⁴. Oppien dresse les qualités majeures de la *mêtis* du pêcheur, notamment l'agilité, la dissimulation et la vigilance. S'agissant de la première, l'agilité, le poète exige du bon pêcheur qu'il ait des membres agiles, qu'il sache sauter de pierre en pierre, courir le long du rivage et se déplacer aussi vite que sa proie¹⁴⁵. La deuxième, la dissimulation, renvoie à l'art de voir sans être vu, grâce à un fil tenant l'hameçon aussi fin qu'un cheveu ou encore à la nasse se perdant dans le décor du monde marin¹⁴⁶. Enfin, la vigilance exige du pêcheur un coup d'œil vif, des yeux ouverts, des sens éveillés et de ne jamais céder à l'envie de dormir, certains animaux ne dormant jamais¹⁴⁷. En effet, selon Oppien, « *chaque animal à mêtis est un œil vivant qui jamais ne se ferme et même jamais ne cille* »¹⁴⁸, pas même la nuit¹⁴⁹. L'absence de sommeil des poissons, bien que semblant à première vue anecdotique, constitue une des affirmations auxquelles s'est fermement opposé Aristote (opposition dont il s'est servi pour fonder sa propre définition de la *mêtis* des poissons et, par voie de conséquence, celle du pêcheur).

¹⁴² *Idem*, citant et traduisant OPPIEN, *Halieutiques*, II, 128-130.

¹⁴³ *Idem*, citant et traduisant OPPIEN, *Halieutiques*, II, 86-98.

¹⁴⁴ *Ibid.*, pp. 53-54.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 48, citant et traduisant OPPIEN, *Hal.*, III, 29-49.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 49.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 51.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 47, citant et traduisant OPPIEN, *Hal.*, II, 86-98.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 51.

B - L'autorité des poètes

Pourquoi les poètes grecs antiques peuvent-ils être qualifiés d'*autorités* dans le domaine de l'intelligence admirable ? Comment procéder à l'analyse de l'autorité de ces porteurs de discours sur la *mètis*, intelligence de la ruse, et sur ses caractéristiques ?

Pour rappel, nous appréhendons la notion d'*autorité* dans un sens discursif et non institutionnel. Plus particulièrement, le terme d'*autorités* renvoie aux personnes disposant d'un pouvoir légitime d'émettre des propositions ou injonctions¹⁵⁰. Les poètes peuvent être appréhendés comme des porteurs (P) de discours prenant une forme poétique et sont des autorités pour les Grecs (des sujets, S) dans le domaine de l'intelligence rusée (D). Cette appréhension offre un point de départ propice à la démarche de qualification de la nature de l'autorité des poètes, d'identification des éléments constitutifs de leur légitimité et d'éclaircissement sur les raisons de son acceptation par les Grecs.

Commençons par déterminer la nature de l'autorité des poètes discourant sur la *mètis*. Notons que ce n'est pas la nature du discours qui est interrogée. Le discours de la poésie épique est, sans conteste, de nature narrative et épique, voire mythologique. C'est de la nature de l'autorité du porteur de discours dont il est question. On oppose classiquement *l'autorité épistémique* à *l'autorité déontique*. La première vise l'acceptation de *propositions* émanant du porteur, tandis que la seconde vise l'acceptation d'*injonctions*¹⁵¹. Une telle dichotomie suppose de connaître, au préalable, la visée discursive qui, suivant cet ordre d'idées, est soit propositionnelle, soit injonctionnelle. Or, lorsqu'ils discutent sur les critères de la *mètis*, les poètes sont *a priori* porteurs d'une proposition et non d'une injonction. Par conséquent, leur autorité est *a priori* de nature épistémique, les poètes exerçant un pouvoir légitime d'émettre des propositions. Remarquons que, dans la Grèce antique, l'autorité déontique par excellence est celle exercée par le roi, détenteur d'un pouvoir légitime d'émettre des injonctions. Le poète, cet « *artisan au service du peuple* », de rang plutôt subalterne, est soumis à l'autorité et au pouvoir du (ou des) roi(s) : dans le pire des cas, il est, selon la fable (*áinos*) d'Hésiode, dans la situation du rossignol pris par l'épervier, qui n'a cure des beaux chants de sa victime »¹⁵². Certes,

¹⁵⁰ J.M. BOCHENSKI, « Autorité (Théorie du droit) », *op. cit.*

¹⁵¹ *Idem.*

¹⁵² Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », in Marie Blaise et Anita Gonzalez-Raymond, *Un temps pour tout : études sur les mutations de l'autorité de l'Antiquité*

l'autorité de certains poètes, comme celui du blâme, peut devenir une contre-autorité pour le roi¹⁵³, mais ce n'est pas le cas du poète épique ou didactique.

La deuxième question que nous soulevons est celle de savoir quels sont les éléments constitutifs de la légitimité des poètes grecs antiques porteurs de propositions sur la *mètis*. Il convient ici de distinguer l'époque archaïque (du VIII^e au V^e siècles av. J.-C), au début de laquelle se situent les poètes Hésiode et Homère, de la période, bien plus lointaine du II^e siècle ap. J.-C., dans laquelle se situe Oppien.

Pour donner à son discours une forme légitime, le poète de l'époque archaïque peut s'appuyer sur un outil comme le « *sképtron* », un instrument dont le nom est dérivé du verbe « *sképtomai* » qui signifie « *s'appuyer sur* »¹⁵⁴. Le *sképtron* étant à l'origine un bâton de voyageur ou de mendiant, il devient un signe mystique de légitimation pour le messager¹⁵⁵. C'est la raison pour laquelle les rois ont pu être désignés comme « *porte-sceptre[s]* »¹⁵⁶. Dans l'épopée, le *sképtron* est un outil garant de la légitimité de la parole. Homère le décrit comme l'attribut du roi, des hérauts, des messagers, de tous personnages qui, par nature ou occasion, sont revêtus d'autorité¹⁵⁷. C'est ce même *sképtron* qui confère une autorité de la parole au poète. Ce bâton lui est remis avant qu'il prenne la parole, afin qu'il bénéficie du pouvoir de parler avec autorité¹⁵⁸. Il s'agit, dans l'épopée, d'une branche d'arbre, qui peut éventuellement être revêtue ou cloutée d'or¹⁵⁹.

au XXI^e siècle, Voix des Suds, Presses universitaires de la Méditerranée, 2019, citant Théogonie 202-212.

¹⁵³ *Idem.*

¹⁵⁴ Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*

¹⁵⁵ Marc DERYCKE et François DUTRAIT, « Autorité : retour aux sources », *Le Télémaque*, 2009/1 (n° 35), pp. 113-136.

¹⁵⁶ *Idem*, reprenant ici l'expression de : Émile BENVENISTE, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes. II. Pouvoir, droit, religion*, Le sens commun, Les éditions de minuit, 1969, p. 30. Avec la couronne, le sceptre constitue la royauté même, en ce sens qu'ils font le roi et lui permettent de régner.

¹⁵⁷ Émile BENVENISTE, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes. II. Pouvoir, droit, religion.*, *op. cit.*, p. 30.

¹⁵⁸ Marc DERYCKE et François DUTRAIT, « Autorité : retour aux sources », *op. cit.*

¹⁵⁹ Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*

L'identité de la personne qui remet le *skēptron* au poète peut varier. Il peut s'agir d'un roi¹⁶⁰ ou de Muses¹⁶¹. Il nous semble possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle la légitimité du poète varie en fonction de l'origine du *skēptron*. Suivant cette hypothèse, la remise du sceptre par le roi symboliserait la transmission, le temps d'un poème, d'une autorité et d'une légitimité de nature *royale*. La remise faite par des Muses symboliserait quant à elle la transmission d'une autorité *traditionnelle* et *charismatique*. Précisons que nous employons les expressions d'*autorité traditionnelle* et d'*autorité charismatique* dans un sens radical, spécifique à cette époque de la Grèce antique, où les Muses symbolisent à la fois la tradition poétique (fondée sur la mémoire)¹⁶² et le charisme¹⁶³.

En plus du *skēptron* symbolisant, en fonction du contexte, l'autorité *royale*, *divine*, *traditionnelle* ou *charismatique*, le poète va puiser la légitimité de son discours dans de nombreux autres éléments de forme et de fond. Citons, en guise d'illustration, l'utilisation de formules « *souples et adaptables* », le recours à des « *scènes* » et à des « *thèmes traditionnels qui fonctionnaient comme matrices du récit* », tant de composantes d'un art poétique acquis par sa formation et sa pratique¹⁶⁴. Citons enfin le critère, très important dans l'univers de la poésie, de la « *mutilation qualifiante* »¹⁶⁵. Certains poètes sont aveugles et c'est cette caractéristique physique, liée à leur privilège et à leur fonction, qui leur permet de voir l'invisible, d'avoir un pied dans l'autre monde - celui des dieux, des morts, du passé et du futur - et d'en rapporter les récits le plus fidèlement possible. C'est le cas d'Homère et celui d'autres poètes et chanteurs

¹⁶⁰ Marc DERYCKE et François DUTRAIT, « Autorité : retour aux sources », *op. cit.*

¹⁶¹ Comme a pu le conter Hésiode dans la *Théogonie*, 27-32, s'agissant des filles de Zeus, muses : « "Nous savons conter des mensonges tout pareils aux réalités ; mais nous savons aussi, lorsque nous le voulons, proclamer des vérités." Ainsi parlèrent les filles véridiques du grand Zeus, et, pour *skēptron*, elles m'offrirent un superbe rameau par elles détaché d'un laurier (*dáphnēs*) florissant ; puis elles m'inspirèrent des accents divins... » : Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*

¹⁶² Les « *Mousai* » (ou *Muses*) étant les filles de Zeus et de « *Mnēmosúnē* » (ou *Mémoire*), elles symbolisent la tradition poétique : Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*, citant *Théogonie*, 54 et *Hymne homérique à Hermès*, 429.

¹⁶³ Ce sont également les Muses qui donnent de la grâce au discours politico-juridique, en ce sens qu'elles donnent à certains rois la « *grâce d'origine divine* », *khárisma*, mot grec qui est apparenté au charisme : Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*, citant *Théogonie*, 54 et *Hymne homérique à Hermès*, 429.

¹⁶⁴ Pierre SAUZEAU, « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », *op. cit.*

¹⁶⁵ *Idem.*

grecs, comme Thamyris et Stésichore. Ils voient l'invisible et le chantent aux auditeurs, en tenant le sképtron, bâton donné par les déesses¹⁶⁶. En somme, le *sképtron* et la *mutilation qualifiante*, sont tant d'éléments venant appuyer la légitimité des poètes grecs antiques, porteurs de propositions sur la *mètis* et sur ses caractéristiques, aux côtés d'autres règles discursives spécifiques à l'épopée et à la poésie didactique.

Disons enfin quelques mots sur le fond du discours. Durant l'époque archaïque, la forme prédominante de savoir et de discours est le *mythos*. Le *mythos*, en grec ancien « *μῦθος* » (« *muthos* »), renvoie à l'intelligence narrative. C'est donc également suivant les règles du *mythos*, que des poètes tels qu'Hésiode et Homère vont donner légitimité traditionnelle et charismatique à leurs discours¹⁶⁷. Les choses sont radicalement différentes en ce qui concerne des poètes tels qu'Oppien, ayant discoursu sur la *mètis* au II^e siècle ap. J.-C, soit plus de dix siècles après Homère. Ce nouveau contexte est celui d'une opposition entre le *mythos* et le *logos* voire, dans certains domaines de savoir, d'un remplacement du *mythos* par le *logos*, en tant que forme prédominante de savoir et de discours. Ce phénomène, impulsé en grande partie par la philosophie des V^e et IV^e siècles av. J.-C., est déjà bien avancé au II^e siècle. C'est dans ce contexte que des poètes scientifiques tels qu'Oppien ont pu s'appuyer sur le *logos* pour enrichir leur discours d'une légitimité rationnelle.

Enfin, quels sont les éléments contribuant à l'acceptation par les Grecs des propositions émises par les poètes, du moins entre le XVIII^e siècle av. J.-C. et le II^e siècle ap. J.-C., c'est-à-dire des poésies d'Homère à celles d'Oppien ? La question de l'acceptation est intimement liée à celle de la légitimité. Si bien que les éléments constitutifs ou appuyant la légitimité d'un auteur de discours, viennent naturellement renforcer l'acceptation par le sujet de la proposition émise. Ajoutons à cela deux précisions culturelles concernant le sujet, destinataire de la proposition, en l'occurrence l'Homme grec. Entre le XVIII^e siècle av. J.-C. et le IV^e siècle av. J.-C., les Grecs sont ancrés dans une civilisation de tradition orale, où le mythe et le merveilleux ont toute leur place. Au II^e siècle de notre ère, la Grèce est déjà passée depuis longtemps à une civilisation où l'écrit prend sa place dans la vie publique et dans la vie intellectuelle et, partant, où le discours rationnel gagne en autorité.

¹⁶⁶ *Idem.*

¹⁶⁷ Gérard LECLERC, « Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2001/2 n°111, pp. 205-231.

II - Les philosophes de la Grèce antique

La notion d'intelligence humaine dans la pensée des philosophes antiques, en particulier celle de Platon et d'Aristote, suscite, encore à ce jour, de brûlants questionnements¹⁶⁸. Le présent travail n'ambitionne pas de lister ou de comparer les thèses existantes sur la question, ni d'apporter une nouvelle perspective aux débats. Nous souhaitons simplement souligner que les philosophes grecs antiques ont refoulé la vision poétique de l'intelligent admirable et souhaité imposer leurs propres définitions de l'intelligence humaine, œuvrant en faveur de sa rationalisation, de sa moralisation et de son « *rapprochement de Dieu* »¹⁶⁹. Pour ce faire, nous présenterons, d'abord, le contenu de leur discours sur l'intelligence et ses normes (A), avant de nous interroger sur ce qui structure leur autorité en tant que porteurs de discours (B). Dans les développements à suivre, nous utiliserons indistinctement les expressions de *philosophes grecs antiques*, de *philosophes antiques* et de *philosophes*.

A - Les normes philosophiques de l'intelligence admirable

Les philosophes de l'Antiquité grecque n'ont pas admiré la même intelligence que les poètes. Plus encore, ils ont déconsidéré la *mètis* jusqu'à la refouler dans l'ombre, lui préférant une autre forme d'intelligence, immuable, abstraite, mesurable et vertueuse. Nos propos s'appuieront sur les travaux de deux philosophes en particulier, issus de la période classique, qui sont Platon (428-347 av. J.-C.) et Aristote (384-322 av. J.-C.).

¹⁶⁸ On peut même lire qu'« *un des problèmes les plus difficiles de l'aristotélisme est celui de la pensée (noēsis), divine et humaine, et quant à son contenu et quant à son mode d'exercice* » (Victor GOLDSCHMIDT, *Temps physique et temps tragique chez Aristote. Commentaire sur le Quatrième livre de la Physique (10-14) et sur la Poétique*, Bibliothèque d'Histoire de la Philosophie, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1982, p.413). Le constat est depuis réitéré (voir par exemple en ce sens Thomas DE KONINCK, « L'intellection des indivisibles et l'appréhension des natures simples : Aristote et Descartes », *Laval théologique et philosophique*, Érudit, Actes du colloque international Descartes, Vol 53, numéro 3, octobre 1997, 767-783). Aussi peut-on lire que « *tout historien de la philosophie grecque connaît les difficultés inextricables auxquelles on s'expose dans l'interprétation de cette doctrine* » (Gérard VERBEKE, « La théorie aristotélicienne de l'intellect d'après Théophraste », *Revue Philosophique de Louvain*, Vol. 53, Troisième série, n° 39, 1955, pp. 368-382). Un constat similaire peut être fait s'agissant du platonisme.

¹⁶⁹ Voir *supra*, note n°113.

La question de l'intelligence dans les philosophies de Platon et d'Aristote est complexe, en ce qu'elle fait appel à un certain nombre de notions¹⁷⁰ polysémiques qui interagissent entre elles. Il s'agit notamment du « *noûs* »¹⁷¹, de la « *phronèsis* »¹⁷², du « *logistikón* »¹⁷³, de la « *noēsis* »¹⁷⁴ et du « *logos* »¹⁷⁵. C'est sur le *noûs* que nous nous concentrerons. Nous commencerons par une présentation des théories du *noûs* chez Platon et Aristote, avant d'évoquer leur déconsidération pour la *mètis* des poètes. Précisons que, contrairement aux poètes, tournés vers l'action et s'insérant dans une tradition orale, les philosophes ont une approche notionnelle de l'intelligence *noûs* et le contenu de leurs discours peut être capturé par une analyse rigoureuse, catégorique et abstraite.

Qu'est-ce que l'intelligence *noûs* selon Platon¹⁷⁶? Il s'agit avant tout de quelque chose que l'on acquiert, que l'on possède et que l'on utilise¹⁷⁷. Suivant cette acception, le *noûs* est habituellement traduit par « *bon sens* », un bon sens qui s'acquiert au fil des ans et dans des proportions qui diffèrent selon les individus¹⁷⁸. Le *noûs* est souvent traité comme une notion équivalente au *phronèsis*, pouvant être traduite comme la prudence¹⁷⁹. Aussi, Platon ne se semble pas réserver le *noûs* aux humains, qui peut aussi appartenir aux animaux¹⁸⁰.

¹⁷⁰ Il est à préciser que ces notions ne sont pas propres à Platon ou à Aristote, ni aux autres philosophes post-socratiques. On en retrouve des traces dans la philosophie présocratique, ainsi que dans la poésie.

¹⁷¹ « *νοῦς* » en grec ancien et pouvant être traduit comme l'*intelligence*.

¹⁷² « *φρόνησις* » en grec ancien et pouvant être traduite comme la *prudence*.

¹⁷³ « *λογιστικόν* » en grec ancien et souvent traduit comme la *raison*.

¹⁷⁴ « *νόησις* » en grec ancien, appelée aussi *intellection*.

¹⁷⁵ « *λόγος* » en grec ancien, pouvant désigner la *rationalité*, l'*intelligence* et la *logique*.

¹⁷⁶ Pour répondre à cette question, nous avons souhaité, autant que possible, contourner certaines complexités, comme l'évolution dans le temps de la pensée de Platon et la comparaison des concepts suivant la chronologie des Dialogues et de sa division en trois grandes périodes, dites de jeunesse (Ménon, Gorgias, Cratyle), de maturité (Phédon, Banquet, République, Phèdre) et de vieillesse (Paraménide, Théétète, Timée) (Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *Revue des Études Grecques*, tome 127, fascicule 1, 2014, pp. 55-73). Cette simplification, pensée avec prudence, n'a pas pour dessein d'afficher une unité artificielle dans les *Dialogues* de Platon (Pour une étude détaillée et chronologique des notions platoniciennes en lien avec l'intelligence, voir : Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*).

¹⁷⁷ Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁷⁸ *Idem.*

¹⁷⁹ *Idem.*

¹⁸⁰ *Idem.*

La première norme du *noûs* chez Platon se situe dans son caractère acquis, acquisition qui ne peut se faire que par l'éducation axée sur la dialectique¹⁸¹. Il est à préciser que Platon opère une distinction entre trois notions, le *logistikon* (la partie rationnelle de l'âme), la connaissance (comme *faculté*) et l'intelligence *noûs* (comme activité de cette faculté). Le *logistikon*, partie rationnelle de l'âme, doit être renforcé par un système éducatif approprié¹⁸². La connaissance est toujours déjà présente en notre âme, mais celle-ci est seulement présente à titre de faculté (« δύναμις »)¹⁸³. Cette faculté doit être orientée par l'éducation dialectique, afin que l'intelligence naisse dans l'âme¹⁸⁴. Cette même idée est conservée lorsque le sens technique de l'intelligence émerge dans la *République*¹⁸⁵. Précisons que l'originalité dans la pensée platonicienne ne se situe pas dans l'idée que l'intelligence est produite par l'éducation, mais dans les modalités de cette production, c'est-à-dire dans les modalités de l'éducation¹⁸⁶.

La deuxième norme se situe dans ce que Platon décrit comme le caractère quantifiable de l'intelligence. C'est la quantité d'intelligence qui permet de distinguer les hommes des animaux et aussi les hommes entre eux. Aussi, celui à qui l'intelligence fait défaut est comme fou, se comportant de manière désordonnée¹⁸⁷.

La troisième norme réside dans le lien établi par Platon entre l'intelligence, la vertu et la justice. Platon considère que l'acquisition de la dialectique est acquisition de l'intelligence, qui elle-même est acquisition de la vertu et aussi de la liberté¹⁸⁸. Une société est juste quand elle est organisée de manière à affecter à différentes fonctions les personnes suivant leur degré

¹⁸¹ *Idem.*

¹⁸² Le *logistikon* « n'a pas à naître à un quelconque moment de la vie de l'être humain : elle est toujours déjà là, même si sa présence n'est évidemment pas encore une garantie suffisante qu'il en sera fait bon usage, raison pour laquelle il convient de la renforcer autant que possible par un système éducatif approprié – précisément en lui conférant l'intelligence », Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁸³ Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁸⁴ *Idem.*

¹⁸⁵ *Idem.*

¹⁸⁶ « Tout le programme éducatif du livre VII de la *République* a pour but de faire naître l'intelligence chez ceux qui le parcourent, étant entendu qu'en définitive, seule la dialectique peut pleinement réaliser cet objectif (...) », Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁸⁷ Cette forme de folie est cependant difficilement distinguable, dans l'œuvre de Platon, des délires divins, manifestation de l'inspiration divine, Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*, citant PHILÈBE, 65 d2-3 et référant aussi au 66 b5-6.

¹⁸⁸ Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

d'intelligence c'est-à-dire, après leur avoir transmis une éducation appropriée : les personnes possédant une haute intelligence au gouvernement, celles ayant un fort caractère à la défense et celles suffisamment douées à la production et au commerce¹⁸⁹.

Quelle est, pour Aristote, l'intelligence *noûs*¹⁹⁰? Les trois notions distinguées par Platon, à savoir *logistikon* (comme partie rationnelle de l'âme), la connaissance (comme *faculté*) et l'intelligence *noûs* (comme activité de cette *faculté*), peuvent chez Aristote être toutes désignées par le même terme, le *noûs*. Dans la définition aristotélicienne, le *noûs* (l'intelligence) est une *faculté* de penser¹⁹¹, qui peut également être conçue comme une partie de l'âme¹⁹².

La première norme de l'intelligence dans la pensée aristotélicienne est que celle-ci doit être rationnelle. La deuxième norme est qu'elle est mesurable et en lien inextricable avec toute mesure, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de mesure qui ne soit intelligente et qu'il n'y a pas d'intelligence sans mesure, ni d'intelligence non mesurable¹⁹³. La troisième est que celle-ci doit être vertueuse. Enfin, quatrièmement, elle doit être au service d'un « *rapprochement de Dieu* »¹⁹⁴.

Platon et Aristote ont cela de commun qu'ils ont tous deux admiré une intelligence immuable, vertueuse, abstraite et mesurable, qui peut être reconnue en chaque citoyen. Cette notion de

¹⁸⁹ Santas Gerasimos, « Légalité, justice et femmes dans la République et les Lois de Platon », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 2002/2 (N° 16), pp. 309-330, citant République, 433 sqq. Dans la *République*, les philosophes, en possession des quatre vertus caractéristiques (l'intelligence, l'amour de la vérité, la tempérance et le courage), perfectionnées par l'éducation et l'expérience, devraient se voir confier le gouvernement de l'Etat : Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁹⁰ Pour répondre à cette question, nous avons souhaité, autant que possible, contourner certains débats tels que ceux relatifs à l'évolution dans le temps de la pensée d'Aristote. Cette simplification, pensée avec prudence, n'a pas pour dessein d'afficher une unité artificielle dans l'œuvre d'Aristote.

¹⁹¹ Chez Aristote, l'activité de l'intelligence proprement dite, celle de penser, est désignée comme la « *noēsis* » (« *νόησις* » en grec ancien, appelée aussi *intellection*). La *noēsis*, acte de penser, concerne surtout ce qu'il appelle les *indivisibles*, appelés aussi les *simples*. L'acte de penser des indivisibles a lieu dans les cas qui ne concernent pas l'erreur : « *l'intellect (νοῦς) est toujours dans le vrai lorsqu'il saisit ce qu'est une chose (...), mais ou dans le vrai ou le faux, au contraire, quand il dit quelque chose* », Thomas DE KONICK, « L'intellection des indivisibles et l'appréhension des natures simples : Aristote et Descartes », *op. cit.*

¹⁹² Sylvain DELCOMMINETTE, « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *op. cit.*

¹⁹³ Sébastien BASSU, *"Méton", entre "logos" et "praxis" dans la philosophie grecque, d'Homère à Aristote*, Vol. I, thèse, Université d'Aix-Marseille, 2013.

¹⁹⁴ Voir *supra*, note n°103.

noûs chez Platon et Aristote, se situe aux antipodes de la *mêtis* des poètes grecques antiques, refoulée voire parfois méprisée par les philosophes. Pourquoi et comment Aristote et, dans une certaine mesure, Platon, ont-ils refoulé la *mêtis* des poètes, intelligence de la ruse ? Pour répondre correctement à ces questions, il faut commencer par rappeler quelques éléments de contexte. Les philosophes grecs évoluent dans un univers intellectuel radicalement différent de celui des poètes. L'univers philosophique connaît une opposition stricte entre, d'un côté, le domaine de l'être (celui de l'immuable, du limité, du savoir droit et fixe) et, de l'autre, le domaine du devenir (du multiple, de l'instable et de l'illimité)¹⁹⁵ et à l'intérieur duquel la *mêtis* est classée¹⁹⁶. Les philosophes s'intéressant peu à ce qui ne se prête ni à la mesure précise, ni au raisonnement rigoureux, la *mêtis* se retrouve exclue du domaine de la connaissance véritable¹⁹⁷.

Quels ont été, plus particulièrement, les discours émis par Platon et Aristote au sujet de la *mêtis* et de ses caractéristiques ? Malgré les points de divergence entre les deux philosophes, nous avons pu regrouper quelques grands éléments de leurs discours sur la *mêtis* et les reclasser en trois catégories.

¹⁹⁵ Cet univers « suppose une dichotomie radicale entre l'être et le devenir, l'intelligible et le sensible. Il ne met pas seulement en jeu une série d'oppositions entre termes antithétiques. Groupées en couples, ces notions contrastées s'ajustent les unes aux autres pour former un système complet d'antinomies qui définissent deux plans de réalité, s'excluant mutuellement : d'un côté, le domaine de l'être, de l'un, de l'immuable, du limité, du savoir droit et fixe ; de l'autre, le domaine du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante » : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., pp. 14-15.

¹⁹⁶ « Dans ce cadre de pensée, la *mêtis* ne peut plus avoir de place : ce qui la caractérise c'est précisément d'opérer par un continuuel jeu de bascule, d'aller et retour entre pôles opposés ; elle renverse en leur contraire des termes qui ne sont pas encore définis comme des concepts stables et délimités, exclusifs les uns des autres, mais se présentant comme des Puissances en situation d'affrontement et qui, suivant la tournure de l'épreuve où elles se combattent, se retrouvent tantôt victorieuses dans une position, tantôt vaincues dans la position inverse. (...) l'individu doué de *mêtis*, qu'il soit dieu ou homme, lorsqu'il est confronté à une réalité multiple, changeante, que son pouvoir illimité de polymorphie rend presque insaisissable, ne peut la dominer (...) qu'en se montrant lui-même plus multiple, plus mobile, plus polyvalent encore que son adversaire. » : Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p.15.

¹⁹⁷ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p.13.

La première catégorie de discours est celle qualifiant la *mètis* d'intelligence stochastique ou hasardeuse. De nature stochastique et, par conséquent, non mesurable, la *mètis* ne peut être qu'extérieure à la science exacte et à la vérité, soit extérieure à l'*espistēmē*¹⁹⁸.

Platon condamne, sans ambiguïté, des savoirs et techniques (relevant pour les poètes de la *mètis*), qu'il relaie au rang d'intelligence stochastique¹⁹⁹. Pour Aristote, aucune science exacte et aucune connaissance stable ne peuvent se construire en portant sur un objet inexact, ou non limité. La connaissance portant sur l'inexact est possible, mais l'inexactitude de l'objet va nécessairement déteindre sur la science elle-même, qui devient, elle aussi, inévitablement

¹⁹⁸ En effet, Platon et Aristote ont voulu cerner les caractères spécifiques de la *mètis*, en se référant à deux concepts. Le premier est l'*agchínoia*, c'est-à-dire la finesse d'esprit, « où l'accent est mis sur la vivacité et sur l'acuité ». Le deuxième est l'*eustochía*, c'est-à-dire la justesse du coup d'œil, qui « implique une aptitude à atteindre le but proposé ». Malgré quelques désaccords entre les deux philosophes sur le sens à donner aux concepts d'*agchínoia* et d'*eustochía*, le recours à celles-ci a été pour eux l'occasion de mettre en lumière la nature stochastique de la *mètis* et « l'aspect conjectural d'un mode de connaissance ». Plus précisément, « conjecturer, *tekmaíresthai*, c'est à la manière des navigateurs qui se fient aux signes des devins et aux marques lumineuses du ciel s'ouvrir un chemin en s'aidant de repères et garder les yeux fixés sur le bout que la course veut atteindre (...) la représentation explicite d'un savoir approximatif (...) », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., pp. 421-426.

¹⁹⁹ « Dans le *Gorgias*, la rhétorique, reconnue coupable de devoir ses succès à l'intuition et au coup d'œil, se voit condamnée à n'être ni un art, ni une connaissance raisonnée. Plus tranchant, le *Philèbe* distingue parmi les productions humaines celles qui dépendent d'un savoir incertain et celles qui ressortissent à l'exactitude : d'un côté, les arts stochastiques, de l'autre, les productions qui sont objet de calcul (*arithmós*), de mesure (*métron*) et de pensée (*stathmós*). Seul ce qui est mesurable peut faire partie de la science exacte, de l'*espistēmē*, et appartient au domaine de la vérité. Si Platon fait une exception pour l'art de construire, sans doute par égard pour ses instruments prestigieux : la règle, *kanón*, le tour, *tórnos*, le compas, *diabētēs*, et le cordeau, *státhmē*, il congédie brutalement la médecine, la stratégie, l'art du nautonnier, sans parler de la rhétorique ni des détours des sophistes. La *sophia* devient la sagesse contemplative, elle cesse d'être le savoir d'un habile artisan, au sens traditionnel depuis l'épopée homérique, où *sophiē* s'appliquait à un savoir organisé, avec ses règles et ses procédés, transmis d'une génération à l'autre dans des corps de métiers, comme les forgerons et les charpentiers. Tous ces savoir-faire, le philosophe de la République les condamne et les rejette, rassemblant dans le même geste d'exclusion l'artisan qui n'a que la pratique manuelle et celui qui connaît les règles de son art, l'homme que L'Ancienne Médecine appelle le "technite". Si Platon met tant de soin à détailler les composantes de la *mètis*, ce n'est que pour exposer mieux les raisons qui l'obligent à condamner cette forme d'intelligence. (...) C'est au nom d'une seule et même Vérité, affirmée par la Philosophie, que les diverses modalités d'intelligence pratique se trouvent réunies dans une condamnation unique et décisive (...). », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., pp. 434-435.

inexacte²⁰⁰. Il condamne lui aussi la nature stochastique de quelques formes de *mètis* relevant des savoirs et des techniques.

Prenons, en guise d'illustration, l'accueil que les philosophes ont pu faire à la *mètis* du navigateur et à celle du médecin. Pour Platon, il n'est pas possible de connaître le secret de la colère ou de la bienveillance des vents et l'art incertain du marin l'oblige à frôler des catastrophes que seule son habilité peut éviter²⁰¹. Or, pour la pensée grecque du V^e siècle, la médecine est considérée comme le savoir qui montre le plus d'affinités avec l'art de la navigation²⁰² et le médecin est condamné à se frayer un chemin en postulant des opinions²⁰³. Pour d'Aristote, les forces que doit affronter le médecin sont multiples et ondoyantes et l'examen du malade doit prendre en considération une liste impressionnante de données et de symptômes mouvants²⁰⁴. Pour ne pas s'y perdre, le médecin doit disposer de toutes les ressources d'une intelligence aussi polymorphe que son adversaire protéiforme, en plus d'être capable d'agir vite et sûrement²⁰⁵. Partant, la *mètis* du médecin, tout comme celle du navigateur, n'est rien d'autre qu'une intelligence stochastique, un tâtonnement hasardeux.

Toutefois, contrairement à Platon, Aristote semble nuancer sa position en ne condamnant pas complètement la *mètis* humaine et ses caractéristiques, en particulier s'agissant de l'intelligence de l'homme politique, le *prudent*. Selon Aristote, le *prudent* doit se faire la plus juste idée sur les perspectives les plus étendues²⁰⁶. Il est l'homme qui, tendant vers une fin souhaitée, doit agir en tenant compte de l'opportunité, en gardant à l'esprit que celle-ci s'exerce dans un domaine où rien n'est jamais stable²⁰⁷. L'intelligence du *prudent* qu'Aristote semble approuver, voire admirer, n'est pas sans rappeler quelques-unes des caractéristiques de la *mètis* humaine, celles de l'action opportune et de la capacité à s'adapter dans un environnement instable²⁰⁸.

²⁰⁰ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, op. cit., p. 437.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 427.

²⁰² *Idem.*

²⁰³ *Ibid.*, p. 430.

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 427-428.

²⁰⁵ *Idem.*

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 432.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 435-436.

²⁰⁸ Cette nuance aristotélicienne peut trouver explication dans les lignes qui suivent : « Sans doute le système aristotélicien vient-il corriger le partage tracé par Platon, puisqu'on a pu, non sans de bonnes

La deuxième catégorie de discours est celle visant à mieux distinguer les hommes des animaux. Contrairement aux poètes pour qui les animaux sont, au même titre que les hommes et les dieux, doués de *mêtis*, Aristote sépare les hommes, êtres raisonnables doués de *lógos*, des animaux, êtres vivants sans *lógos*, appelés *áloga zōia*²⁰⁹. La question de la comparaison des hommes et des animaux se posait par ailleurs sur le terrain du sommeil et de la vigilance, partant sur celui de la *mêtis*. Rappelons en effet que la vigilance est, pour les poètes grecs antiques, une des qualités de la *mêtis*. Pour Oppien, la chasse et la pêche exigent une vigilance particulière, celle de garder les yeux ouverts et de ne jamais céder à l'envie de dormir²¹⁰. En effet, les anciens discutaient du fait de savoir si les animaux, en particulier les poissons, s'adonnaient au sommeil²¹¹. Aristote, dans son *Histoire des animaux*, a longuement cherché à démontrer que les poissons dorment, qu'ils dorment même profondément²¹². Au contraire, le poète scientifique Oppien, aux côtés d'auteurs de traités techniques tels que Séleucos et Tarse, considérait qu'aucun poisson ne dort, sauf un, appelé *skáros* (bondissant)²¹³.

*raisons, reconnaître dans la théorie de la prudence, exposée par l'Éthique à Nicomaque, une volonté de renouer avec la tradition des rhéteurs et des sophistes, et avec les différents savoirs assujettis à la contingence et tournés vers les êtres soumis au changement. Car il n'est pas contestable que, pour Aristote, le modèle du prudent, du phrónimos, est le politique, l'homme dont "la réussite doit plus au coup d'œil qu'à un savoir imperturbable", l'homme dont l'action tendue vers une fin doit toujours tenir compte de l'opportunité et connaître qu'elle s'exerce dans un domaine où rien n'est jamais stable. Mais il n'est pas moins vrai que l'analyse aristotélicienne s'inquiète de distinguer la prudence, la phrónēsis, de l'habileté, de la deinótēs, en montrant que celle-là ne se réduit ni à l'intuition, ni à la justesse du coup d'œil, mais qu'elle est une espèce d'habileté fondée sur la "délibération en vue d'un bien" (euboulia), et par là, différente de la capacité "de faire les choses en fonction d'un but proposé" par quoi se laisse définir l'homme appelé par les Grecs "panurge", c'est-à-dire le madré ou le coquin, l'individu paré de l'inquiétant prestige d'une intelligence trop souple », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., pp.435-436.*

²⁰⁹ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., pp. 436-437.

²¹⁰ *Ibid.*, p.51, suivant leur traduction de : OPPIEN, *Halieutique*, III, 45-46.

²¹¹ *Ibid.*, p. 51.

²¹² *Idem*, suivant leur traduction de : ARISTOTE, *Histoire des animaux*, IV, 10, 537 a 12 sq.

²¹³ *Ibid.*, p. 51.

La troisième catégorie de discours est celle qualifiant la *mêtis* d'intelligence non vertueuse. Platon condamne les qualités de ruse et de duplicité qu'implique la pêche à l'hameçon, aux antipodes des vertus que la cité des *Lois* exige de ses citoyens²¹⁴.

Ainsi, pour conclure sur la manière dont les philosophes ont réceptionné la *mêtis* des poètes, référons-nous au constat suivant : « *dans le tableau de la pensée et du savoir qu'ont dressé ces professionnels de l'intelligence que sont les philosophes, toutes les qualités d'esprit dont est faite la mêtis, ses tours de main, ses adresses, ses stratagèmes, sont le plus souvent rejetés dans l'ombre, effacés du domaine de la connaissance véritable et ramenés, suivant les cas, au niveau de la routine, de l'inspiration hasardeuse, de l'opinion inconstante, ou de la pure et simple charlatanerie* »²¹⁵. Il ne semble pas qu'il y ait eu de véritable débat entre la pensée poétique et la pensée philosophique grecques antiques, chacune évoluant dans des univers différents, celui de la tradition orale, du chant, du poétique, du merveilleux pour l'une, et celui de l'écrit, du Logos, de la science de l'immuable et de l'absolu. La confrontation de deux intelligences, celle des poètes d'un côté et celle des philosophes de l'autre, en tant que confrontation de deux notions, mettant en lumière un rapport de concurrence entre leurs auteurs, est par conséquent impossible. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons parler ici de *lutte de pouvoir-savoir* entre ces deux autorités. Nous ne pouvons parler que d'un désintérêt des philosophes pour la *mêtis* des poètes et, dans certains cas, d'un rejet. Souhaitant s'imposer comme seule autorité légitime sur la question de l'intelligence humaine, les philosophes discourent en faveur d'une intelligence abstraite, vertueuse et mesurable.

B - L'autorité des philosophes

Les philosophes grecs antiques, parmi les précurseurs de la tradition écrite, se définissent eux-mêmes comme les seuls détenteurs d'un savoir véritable sur l'intelligence humaine. À l'instar de l'autorité des poètes, nous avons choisi d'analyser celle des philosophes suivant le triptyque autorité-légitimité-acceptation. Les développements qui suivent ont été guidés par un triple

²¹⁴ « *Si, dans les Lois, Platon condamne avec violence la pêche à l'hameçon, la poursuite des animaux aquatiques, l'usage des nasses, la chasse aux oiseaux, ainsi que toutes les formes de chasse avec filets et pièges, c'est parce que toutes ces techniques développent des qualités de ruse et de duplicité qui sont aux antipodes des vertus que la cité des Lois exige de ses citoyens.* », Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p. 54, suivant leur traduction de : Platon, *Lois*, 823 d-824 a.

²¹⁵ Marceil DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, op. cit., p. 13.

objectif : celui de qualifier la nature de l'autorité des philosophes, d'identifier les éléments constitutifs de leur légitimité et d'apporter quelques éclaircissements sur son acceptation par les Grecs.

Premièrement, afin d'identifier la nature de l'autorité des philosophes discourant sur l'intelligence humaine, il faut d'abord déterminer si la visée du discours est propositionnelle ou injonctionnelle²¹⁶. Les discours sur l'intelligence émanant de philosophes tels que Platon et Aristote, sont porteurs de définitions mais aussi de normes. Les normes du *noûs* chez Platon et Aristote ont la double nature de propositions et d'injonction, notamment lorsque les philosophes écrivent que l'intelligence *noûs* doit être vertueuse, juste et conforme à ce qu'on attend d'un citoyen. Partant, la nature mixte du discours philosophique sur le *noûs*, entre proposition et injonction, déteint nécessairement sur celle de l'autorité de son porteur, à la fois épistémique et déontique.

Deuxièmement, quels sont les éléments constitutifs de leur légitimité ? Pour donner légitimité à leurs discours sur l'intelligence, les philosophes s'appuient sur ce que l'on pourrait appeler l'intelligence discursive. L'intelligence discursive, c'est quelque chose qui se pratique, suivant le respect d'un certain nombre d'exigences, qui vont venir jouer le rôle de règles de reconnaissance (du caractère intelligent du discours porteur de normes primaires sur l'intelligence *noûs*).

Quelles sont les règles de reconnaissance de l'intelligence discursive pour les philosophes ? Celles-ci sont nombreuses et entretiennent des relations d'interdépendance, en ce qu'elles renvoient à des notions quelque peu entretissées. Nous pouvons en citer la principale, celle de la *rhétorique*, exigeant du discours qu'il soit exposé de manière logique et qu'il fasse l'objet de débats (on a pu parler, *a posteriori*, de l'existence d'un *contrat rhétorique* entre l'émetteur du discours et son récepteur). Pour Aristote, la *rhétorique* implique nécessairement le *logos*, le *pathos* et l'*ethos*. Contrairement au *logos* qui est centré sur le discours, l'*ethos* est centré sur l'orateur (parce qu'en lien avec sa crédibilité) et le *pathos* (représentant l'efficacité de la parole) sur l'auditoire. Le *logos*²¹⁷ renvoie, dans la Grèce classique, à la *parole*, qui peut assumer un

²¹⁶ Rappelons qu'on oppose classiquement l'autorité épistémique à l'autorité déontique. La première vise l'acceptation de *propositions* émanant du porteur, tandis que la seconde vise l'acceptation d'*injonctions*, André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire de théorie et de sociologie du droit*, op. cit., entrée « Autorité (Théorie du droit) ».

²¹⁷ En grec ancien « λόγος ».

rôle profane (proposition, définition, rumeur publique, *etc.*) ou sacré (révélation par exemple). Le terme est polysémique et ses différentes acceptions tiennent une place considérable dans le langage, notamment philosophique. Chez Héraclite (VI^e siècle av. J.-C.), le terme de *logos* semble renvoyer tantôt au dire, à la parole sensée du maître, et tantôt à la mesure selon laquelle le Feu se change en Eau. Avec Platon, le *logos* se rapproche de l'idée de science. Il faut attendre Aristote, pour que le *logos* acquière le sens de raison organisatrice. Le *logos* est, pour Aristote, l'élément qui donne de la solidité rationnelle au discours. C'est ce qui va lui donner légitimité rationnelle. Le *logos* est parfois opposé au *mýthos*²¹⁸. Le *mýthos* est unilatéral, privé et sacré, qui se donne à entendre dans le temple et qui fonde famille, un clan ou une communauté. Au contraire, le *logos* est autonome, en ce qu'il porte en lui ses raisons. N'appartenant en propre à personne, il peut être partagé et circuler avec le *dia-logos*. Il est exposé, public et profane. Il est de nature à fonder toute une société politique.²¹⁹

Enfin, troisièmement, quels sont les éléments contribuant à l'acceptation par les Grecs des discours sur l'intelligence *noûs* émis par les philosophes, du moins par Platon et Aristote ? La question de l'acceptation est intimement liée à celle de la légitimité, si bien que les éléments constitutifs ou appuyant la légitimité d'un auteur de discours, viennent naturellement renforcer l'acceptation par le sujet de la proposition émise. Ajoutons à cela une précision culturelle concernant le sujet, destinataire de la proposition, en l'occurrence l'Homme grec. À partir du IV^e siècle av. J.-C., la Grèce passe d'une civilisation de tradition orale à une civilisation où l'écrit prend sa place dans la vie publique et dans la vie intellectuelle. L'homme grec du IV^e av. J.-C. n'est plus l'homme du mythe et de la fable, dans une tradition de transmission orale de récits merveilleux relatant les exploits de dieux et de héros. Il devient « *l'homme qui va écrire pour nous des traités, qui ne seront plus des chants poétiques, qui seront des traités écrits en prose et des traités de styles tout à fait différents. Il y aura des traités ou des dialogues philosophiques. (...) On a appelé ça, quelques fois, le "miracle grec", "le passage du mythe à la raison". C'est beaucoup moins simple que cela. Il n'y a pas d'un côté le mythe, de l'autre côté la raison... mais il y a le fait que, en quelques siècles, la Grèce est passée d'une civilisation orale, d'une tradition orale, à une civilisation où l'écrit prend sa place dans la vie publique et dans la vie intellectuelle, des places différentes suivant les domaines et où apparaissent des*

²¹⁸ En grec ancien « μῦθος », Gérard LECLERC, « Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité », *op. cit.*

²¹⁹ Arnaud SABATIER, « Logos et polis chez Aristote Approche phénoménologique », *Philosoph'île*, 2004-2005.

formes de pensée plus rationnelles, où il s'agit d'argumenter, d'essayer de démontrer, de suivre un raisonnement, de répondre à des objections... et où par conséquent, les productions de l'intelligence, celles qui nous sont parvenues, non seulement ne font plus appel simplement à une aspiration poétique, répondent à d'autres critères et à d'autres exigences et par conséquent constitue sur le plan mental quelque chose de neuf, mais en même temps sur le plan de la communication du savoir, chacun est jugé par les autres.(...) »²²⁰.

Le *mýthos*, c'est ce qui a quelque fondé les poésies *épiques* (notamment sur la *mètis*) quelques siècles auparavant. Puis le discours fondé sur le *logos* acquit une légitimité, peut-être plus grande que celle du discours *mýthos* ou, à tout le moins, égale à celle-ci. C'est, en partie, pour cette raison que les Grecs se sont peu à peu désintéressés des poésies épiques. Cependant, les poésies didactiques ou scientifiques - visant à transmettre au lecteur des connaissances ou de l'instruire dans un domaine précis - avaient, dans un tel contexte, plus de chances de survivre et de circuler. C'est, à notre sens, un des éléments venant expliquer le maintien tardif, jusqu'au II^e siècle ap. J.-C., d'une forme particulière de poésie sur la *mètis*, la poétique didactique ou scientifique, comme celle d'Oppien.

Section 2 - L'exemple des médecins et des ecclésiastiques antiques : des autorités en lutte de pouvoir-savoir sur le terrain de la folie (ancêtre nosographique de l'idiotie)

Les maladies de l'Homme étaient, pour les Grecs, soit celles de son âme, soit celles de son corps, séparément, simultanément ou indistinctement, en fonction des discours. La délimitation antique des maladies du corps et de l'âme est ambitieuse et reste, encore à ce jour, discutée, de même que la définition et la classification antiques des maladies mentales. Les médecins et les ecclésiastiques figurent parmi les autorités grecques antiques ayant discoursé sur les maladies mentales, au centre desquelles la maladie de la folie.

Le choix de séparer l'étude des autorités médicales (I) de celle des autorités ecclésiastiques (II), provient d'une volonté de clarification et de simplification du propos. Leur rapprochement relève lui aussi d'un choix ; celui de mettre en exergue une certaine rivalité ayant existé entre ces deux autorités, qui s'est manifestée sur le terrain des maladies mentales.

²²⁰ Jean-Pierre VERNANT, « La Grèce antique et nous », *Canal U*, 1995 [en ligne : <http://consciencesansobjet.blogspot.com/2014/10/la-grece-antique-et-jean-pierre-vernant.html>].

I - Les médecins antiques

La médecine antique - à travers ses divers modèles - s'est placée comme réelle autorité, détentrice d'un pouvoir-savoir sur les corps et les âmes. Nous avons sélectionné quelques périodes clés de l'histoire médicale antique et quelques discours sur les maladies mentales (A). Nous avons parfois pu réunir quelques informations sur leurs auteurs et sur le contexte dans lequel ils évoluaient, afin d'en apprendre autant que possible sur leur autorité en tant que porteurs de discours (B).

A - Les normes médicales de la folie (ancêtre nosographique de l'idiotie)

Nos recherches des discours de la médecine antérieure au V^e siècle av. J.-C. sur les maladies mentales (et sur la folie en particulier) ont été relativement infructueuses et il nous a fallu nous contenter de discours plus généraux sur la place des maladies mentales dans les nosographies (avec, à chaque fois que possible, une identification de leurs normes diagnostiques). Cette place des maladies mentales avec leurs normes diagnostiques a été cherchée dans chacune des trois médecines concurrentes (bien qu'apparues à des moments différents) de l'époque antique : la médecine religieuse, la médecine magique populaire et la médecine rationnelle.

Les médecines antérieures au V^e siècle av. J.-C., c'est-à-dire antérieures à l'influence de la philosophie, fonctionnait exclusivement sur le modèle qualifié *a posteriori* de magico-religieux.

Dans la Perse ancienne, les maladies sont commandées par des démons. Bien que venus de l'extérieur, ces démons sont pensés par rapport à l'équilibre intérieur, équilibre dans la dualité entre le bien et le mal qui sommeille en chacun²²¹. L'origine de toutes les maladies est rapportée

²²¹ La médecine perse ancienne cultive une conception dualiste du bien et du mal, en lutte continue. Ce dualisme est transposé à l'intérieur du corps humain, où s'opposent santé et maladie. Le corps est alors perçu comme le reflet d'un monde que se disputent un dieu du bien, *Ahura-Mazda*, et un dieu du mal. Ce dieu du mal, nous lisons parfois qu'il est appelé *Ahriman* (Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, Tallandier 2009, p. 22) et parfois qu'il s'agit d'*Angra Mainyu*, Esprit du mal, comme le rapporterait l'*Avesta* (Thierry de Crussol des Epesse et Bertrand, *La psychiatrie médiévale persane - La maladie mentale dans la tradition médicale persane*, Médecine d'Asie : Savoirs et Pratiques, Springer, 2010, p. 9). L'*Avesta* est un fragment de texte religieux. La tradition persie fait remonter l'*Avesta* à Ahura-Mazda, qui l'aurait donné au prophète Zarathushtra (VII^e-VI^e s. av. J.-C.). Cet écrit, datant de l'Empire achéménide, fut brûlé par Alexandre le Grand, à l'exception de passages sur l'astronomie et la médecine qui auraient été traduits en grec (Thierry de Crussol des Epesse et Bertrand, *La psychiatrie médiévale persane - La maladie mentale dans la tradition médicale persane*, op. cit., p. 8).

à un « *esprit du mal* » ou à des entités qui en relèvent²²². Nous ne sommes pas parvenus à trouver quelle a été, si tant est qu'elle existe, la place de la maladie mentale à l'intérieur du catalogue des maladies de la Perse ancienne.

La médecine babylonienne²²³ donnait une grande importance au cœur. Celui-ci était considéré comme « *le principe des mouvements de l'âme* » et « *le siège de l'intelligence, de la mémoire, de la pensée intime, le principe des actes bons ou mauvais (donc le siège de la volonté)* »²²⁴. Les babyloniens ne donnaient quasiment aucune importance au cerveau. Quatre catégories de maladies mentales ont été a posteriori dégagées des textes²²⁵ : psychoses (incluant psychoses et épilepsie) ; dépression et anxiété ; troubles obsessionnels compulsifs et phobies ; comportements psychopathiques²²⁶. Il semblerait que les maladies trouveraient leur principale

²²² Sur la base de l'*Avesta*, l'origine de toutes les maladies est rapportée à un Esprit du mal, parfois appelé *Ahriman* ou *Angra Mainyu* ou aux différentes entités qui en relèvent (comme les *yâtu*, les *pairikâ*, les *jaini* ou les *druj*), des êtres malfaisants hantant les *dakhma*, c'est-à-dire les *Tours du silence* où les corps des défunts sont exposés pour y être dévorés par les vautours. Au commencement de la lutte entre le bien et le mal, Angra Mainyu créa contre Ahura Mazda 99999 maladies. Par la suite, ce nombre se trouva réduit et le *Dēnkart* n'en retint plus que 4333. La plupart des noms de maladies, citées dans le *Vendidad* (ou *Vidēvdāt*, un Code antidémoniaque qui rassemble dans ses trois derniers chapitres la plus grande partie des données médicales de l'*Avesta* tel qu'il nous est parvenu), sont inintelligibles mais une petite partie d'entre elles, qui sont reprises plusieurs fois dans le livre, apparaissant comme des démons qu'il s'agit d'exorciser (Bertrand Thierry DE CRUSSOL DES EPESSE et, *La psychiatrie médiévale persane - La maladie mentale dans la tradition médicale persane, op. cit.*, pp. 9-10).

²²³ Les travaux sur la médecine babylonienne font état d'observations sur les maladies et les comportements humains, ayant constitué des contributions majeures et incontestables aux médecines grecques et romaines. Les plus anciens textes mésopotamiens connus, traitant des questions médicales, datent de la première moitié du III^e millénaire avant notre ère et ont donc plus de 4500 ans d'âge, Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, Vuibert, Adapt, 2007, p.41.

²²⁴ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité, op. cit.*, p. 54.

²²⁵ Parmi les tablettes et textes retrouvés, datant approximativement de la première moitié du second millénaire Av. J.-C., deux textes cunéiformes ont été remarqués, considérés comme la source majeure de la psychiatrie babylonienne : *Maqlû* (titre abrégé signifiant (la) brûlure) et *Shurpu*. Grosso modo, ils correspondent respectivement aux psychoses et névroses actuelles et pourraient représenter la première connaissance et documentation de ce que nous appelons *maladie mentale* (Sur ce point, mais également pour une étude globale de la culture et de la médecine babylonienne : Edward H. REYNOLDS and James V. KINNIER WILSON, « Neurology and psychiatry in Babylon », *Brain: a journal of neurology*, Vol. 137, Issue 9, pp. 2611–2619.

²²⁶ Edward H. Reynolds and James V. Kinnier Wilson, « Neurology and psychiatry in Babylon », *op. cit.* S'agissant des psychoses, les persécuteurs étaient de toutes sortes, incluant le mystérieux *bēl lemutti* (faiseur(s) de mal), mais surtout la sorcière *kašapt*, un personnage rappelant les concepts d'influence et de passivité. Les deux dernières catégories (troubles obsessionnels compulsifs et phobies ; comportement psychopathique) étaient réunies par les babyloniens autour du concept de *māmītu*, qui

origine dans la volonté du malade et uniquement dans celle-ci. La règle diagnostique semble se situer au niveau de l'action, plaçant la volonté du patient au premier rang. Les explications magiques (persécution émanant de forces du mal, de démons ou de sorcières) semblent absentes dans la pensée de certaines maladies mentales²²⁷. Par exemple, le psychopathe est parfois décrit comme un menteur ou un voleur, il est précisé que « *sa bouche dit 'oui' mais son cœur dit 'non' et tout ce qu'il dit est complètement faux* »²²⁸.

Dans l'Égypte antique²²⁹, le corps humain n'est pas perçu comme un ensemble harmonieux divisé en organes auxquels sont attribuées des fonctions particulières. Ils considèrent le corps humain comme un ensemble, qui ne peut être divisé qu'en « *endroits* » ou en parties « *anatomiques* »²³⁰. Le cerveau était considéré comme une simple masse gélatineuse sans

renvoie au serment. Face à la solidité des habitudes comportementales des malades, l'action observée était assimilée à celle d'une personne qui aurait juré de faire ou de ne pas faire ladite action : Edward H. REYNOLDS and James V. KINNIER WILSON, « *Neurology and psychiatry in Babylon* », *op. cit.*

²²⁷ En effet, s'agissant *a minima* des troubles obsessionnels compulsifs, des phobies et des comportements psychopathiques, les babyloniens ne blâmaient ni les divinités, ni les démons, ni les forces physiques : Edward H. REYNOLDS and James V. KINNIER WILSON, « *Neurology and psychiatry in Babylon* », *op. cit.*

²²⁸ « *Be it (the mystery) resolved in that so-and-so does not know it is wrong ... when he gives with a small measure ... uses a false balance ... takes money not lawfully his ... sets up a false boundary stone— enters a friend's house, has intercourse with his friend's wife, sheds his blood, and steals his clothes ... when his mouth says 'yes' but his heart says 'no' and whatever he says is completely untrue; when he shakes and trembles (with rage), destroys (things), throws them out (of the house) or makes them disappear; when he accuses, incriminates, spreads gossip, wrongs, robs, or invites others to rob ...* », Shurpu II, lines 37–61, cité par Edward H. REYNOLDS and James V. KINNIER WILSON, « *Neurology and psychiatry in Babylon* », *op. cit.* Cette description a retenu notre attention puisque le même type de raisonnement pourra être retrouvé, au XIX^e siècle, dans l'argumentaire en faveur de la sortie des idiots de la grande catégorie de la folie (l'idiot étant décrit comme celui qui dit toujours 'oui', et le fou celui qui dit 'non' à tout).

²²⁹ Deux papyrus sont d'une importance capitale à notre compréhension de la médecine de l'Égypte pharaonique : les papyrus Smith et Ebers. Ils ont en effet été achetés en 1862 par Edwin Smith, sur le marché des antiquités du Caire. Ce dernier en conservera un, qui porte encore aujourd'hui son nom, et vendra le deuxième dix ans plus tard à l'égyptologue allemand Georg Ebers. Le papyrus Ebers est publié en 1875 et est depuis conservé à l'Université de Leipzig. Son contenu est capital. Le document remonterait au début du Nouvel Empire (vers 1550 av. J.-C.), mais la rédaction daterait quant à elle du Moyen, voire de l'Ancien Empire (vers 2670 – 2160 av. J.-C.). C'est pourquoi les spécialistes pensent qu'il s'agirait en réalité d'une copie.

²³⁰ Celles-ci sont appelées « *ât* ». Un *ât* n'est pas un organe fonctionnel, mais un endroit du corps qu'il a été nécessaire de nommer pour répondre aux besoins, dans certaines professions, d'un vocabulaire technique. En fonction des besoins, le *ât* peut désigner une région anatomique, comme le ventre, ou un

aucune fonction particulière²³¹. Le cœur, quant à lui, était perçu comme un endroit central, le siège de l'« *intérieur* » du corps, notamment de l'intellect, de l'émotion et de la mémoire²³². Comme l'intérieur du corps était inaccessible, parce que sacré, les observations médicales égyptiennes se contentaient de rechercher des signes extérieurs de maladie. Si le médecin soupçonnait que ces symptômes apparents avaient eu une cause interne, il ne pouvait l'appréhender que par analogie avec les phénomènes naturels qui l'entouraient et qu'il traduisait par deux sortes d'explications²³³. La première explication de l'apparition d'une maladie était liée à la place des composantes naturelles (la maladie se déclarait parce que ces composantes ne se trouvaient pas à leur *bonne place*) et la seconde à *l'agression*²³⁴ (engorgement ou empoisonnement du corps qu'il fallait alors purger et libérer des substances mauvaises²³⁵). Ainsi

organe précis, comme le cœur ou le foie, Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, *op. cit.*, p. 92.

²³¹ On retrouve une première mention historique du cerveau dans le Papyrus Chirurgical Edwin Smith, situé aux alentours de 1700 Av. J.-C., faisant écho à un autre papyrus écrit par Imhotep vers 3000 A. J.-C. Le contenu de ces papyrus est encore discuté (les papyrus médicaux n'ont jamais été retrouvés dans leur version d'origine mais nous sont parvenus par le biais de copies datant de périodes ultérieures, en particulier du Moyen et du Nouvel empire) et certains y voient une première description des rapports entre le cerveau et le fonctionnement mental. Quel que soit leur contenu et en dépit de l'importance éventuellement accordée au cerveau, ces écrits ne semblent pas avoir bénéficié d'une grande autorité au sein de la doctrine égyptienne majoritaire, considérant malgré tout le cerveau comme une masse gélatineuse (post mortem) sans aucune fonction importante.

²³² Comme en témoigne le papyrus Ebers, dans son « *traité du cœur et des vaisseaux* ». Les textes médicaux, le cœur porte tantôt le nom de *haty* (le muscle cardiaque), tantôt celui de *ib* (le centre de l'ensemble des organes internes). Pour reprendre un extrait du traité de théologie memphite : « *l'action des bras, la marche des jambes, le mouvement de tout autre membre est fait suivant l'ordre que le cœur a conçu. Les cinq sens rendent compte au cœur de leurs observations et c'est lui qui en tire tous jugements* » (Christine BLUARD, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *Bulletin* n°32, pp. 6-12). On peut également lire que le *cœur-haty* propulse le « *souffle de vie* », support de la vie, de l'audition, de la parole de la pensée et de la volonté (Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, *op. cit.*, p. 99). En somme, ce *cœur* assure des fonctions aujourd'hui attribuées au cerveau.

²³³ Christine BLUARD, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *op. cit.*

²³⁴ Apportons quelques précisions sur cette agression. Dans la logique discursive des égyptiens, il s'agissait d'une agression par des agents pathogènes, imaginés le plus souvent comme des produits directement issus du corps, parfois générés par l'air, la nourriture ou encore amenés par les dieux et les démons. Il revenait au médecin le soin d'identifier la source du mal pour mieux le combattre, Christine Bluard, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *op. cit.*

²³⁵ Christine BLUARD, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *op. cit.*

existait-il, dans la médecine égyptienne antique, deux critères fonctionnant comme - ce que nous appellerions aujourd'hui - des normes diagnostiques : *l'emplacement des composantes corporelles* (avec une attention particulière portée à l'emplacement du *cœur*) et *l'agression*, prenant le plus souvent la forme d'un engorgement, d'un empoisonnement, ou encore d'une habitation démoniaque. Dans le cas de la « *perte de l'esprit* », ces deux normes diagnostiques étaient considérées ensemble. La perte de l'esprit était assimilée à un mauvais emplacement du cœur, plus particulièrement à sa « *fuite* » ou à son « *oubli* ». Le cœur se retrouve alors habité par une puissance divine (un démon)²³⁶. Il revenait au médecin de pratiquer des médications dépuratives variées, des traitements magiques, à base notamment de plantes et d'excréments²³⁷, ainsi que des traitements par l'évacuation, allant de l'évacuation des vers à celui des démons²³⁸.

La médecine grecque antique, qui vit le jour dans les *asclépions* (temples dédiés à Asclépios)²³⁹, fonctionnait-elle aussi sur le modèle magico-religieux²⁴⁰. La médecine grecque Les Grecs demandait la santé à Asclépios, qui devient par ailleurs le patron des médecins²⁴¹. Les temples d'Asclépios, érigés à Épidaure et ailleurs, jouaient le rôle d'hôpitaux dans lesquels les fidèles venaient chercher la guérison par le sommeil pour que, notamment, les songes et les apparitions divines, les aident dans la recherche d'un traitement²⁴². Mythologie et poèmes homériques grecs considéraient la folie comme un châtement envoyé aux hommes en proie à la démesure (*ubris*). Ce sont alors les prêtres médecins qui prirent soin de la santé des hommes, principalement à

²³⁶ Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, op. cit., p. 22.

²³⁷ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., pp. 112-114.

²³⁸ Christine BLUARD, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », op. cit.

²³⁹ *Idem.*

²⁴⁰ Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, op. cit., p. 22.

²⁴¹ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 175.

²⁴² *Idem.*

l'intérieur des *asclépiions*²⁴³. Parallèlement à cela, quelques savants présocratiques avancèrent l'hypothèse que le cerveau serait l'organe central de la perception, de la raison et de la vie²⁴⁴.

À partir du V^e siècle av. J.-C., le schéma de la médecine pré-hippocratique gagne en complexité, avec l'arrivée d'une nouvelle fée se penchant sur son berceau : la philosophie. La frontière entre corps et âme devient l'objet d'un conflit d'autorité entre philosophie et médecine. L'enjeu des conflits était celui de la définition des contours du domaine de connaissance et d'intervention du philosophe (maître des âmes) et du médecin (restaurateur des corps)²⁴⁵.

Ce conflit était également visible à l'intérieur du champ de savoir philosophique, opposant les partisans de la théorie moniste, prônant l'indivisibilité de l'âme et du corps, de ceux de la théorie dualiste, prônant leur divisibilité²⁴⁶. Parmi les dualistes, Platon²⁴⁷ distingue deux espèces de folie : une mauvaise, la manie avec affection concomitante du corps (pouvant être assimilée à un péché) et une bonne, inspirée et divine (pouvant être créatrice). La bonne folie est divisée en quatre espèces : la prophétique (dont le Patron est Apollon), la téléstique ou rituelle (dont le patron est Dionysos), la poétique (inspirée par les muses), et l'érotique (inspirée par Aphrodite et Eros)²⁴⁸. Dans d'autres écrits, Platon parle de déraison comme une maladie propre de l'âme, mais ayant pour cause l'état du corps²⁴⁹. La déraison est opposée à l'ignorance : si l'âme est plus forte que le corps, elle « *le secoue tout entier du dedans* », produisant la manie, mais si le corps

²⁴³ Fils d'Apollon et de la nymphe Coronis, l'éducation d'Asclépios avait été confiée au centaure Chiron, qui lui enseigna la médecine. L'élève finit par dépasser le maître en guérissant les malades, mais surtout en ressuscitant les morts. C'en est trop pour Zeus, qui le foudroie. Asclépios devient ainsi dieu de la médecine (Esculape des Romains) et sa fille Hugieia (Hygie) déesse de la santé (et mère étymologique de notre "hygiène").

²⁴⁴ C'est le cas d'Alcémon de Crotona (550-470), Pythagoricien, considéré comme le premier à pratiquer la vivisection sur les animaux, en tira des conclusions relatives au cerveau. Pour lui, à peine inspiré, l'air est directement conduit au cerveau. Tous les vaisseaux sanguins prendraient leur origine dans le cerveau : Quérel Claude, *Histoire de la folie - de l'Antiquité à nos jours -*, op. cit., pp. 23-25).

²⁴⁵ Jackie PIGEAUD, *La maladie de l'âme, Étude sur la relation de l'âme et du corps dans la tradition médico-philosophique antique*, Paris, Belles Lettres, 1989, p. 590.

²⁴⁶ En tout état de cause, toutes les définitions de la maladie de l'âme, qu'elles proviennent de l'école moniste ou dualiste, mettent en question le corps, dans la mesure où le mal de l'âme est celui de l'âme incarnée : Jackie PIGEAUD, *La maladie de l'âme, Étude sur la relation de l'âme et du corps dans la tradition médico-philosophique antique*, op. cit., p.527.

²⁴⁷ Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, op. cit., pp. 30-31, décrivant la conception platonicienne du dualisme.

²⁴⁸ *Idem*, citant PLATON, le *Phèdre*.

²⁴⁹ *Idem*, citant PLATON, la *Timée*.

est plus fort que l'âme, l'âme tombe alors dans « *la plus grande des maladies, l'ignorance* »²⁵⁰. Parmi les monistes, les stoïciens considèrent que l'âme et le corps constituent un recto-verso indissociable. Entre émotion, passion, vice, folie, il n'y a, pour eux, pas de différence de nature, mais de degré²⁵¹. La folie est alors présentée comme l'invétération et l'aggravation de la passion²⁵².

En somme, du fait de l'arrivée de la philosophie, la période classique marque un tournant dans l'histoire de la médecine grecque. À côté de la médecine des sanctuaires et de la médecine populaire (toutes deux basées sur le modèle magico-religieux), une nouvelle façon de penser l'homme avec son corps voit le jour, la pensée *rationnelle*²⁵³. S'installe alors (et pour longtemps) une tradition médico-philosophique de la médecine. Ce tournant, on le doit non seulement à la philosophie naissante, mais aussi à la future pensée hippocratique, dont la rencontre va poser les fondements de la médecine rationnelle hippocratique²⁵⁴. Hippocrate fait évoluer la norme de la santé – d'origine philosophique – de *mélange proportionnel*, en norme d'*équilibre*²⁵⁵. La maladie en général et toutes les maladies en particulier apparaissent lorsqu'il y a rupture dans l'équilibre habituel des humeurs chez l'homme. Hippocrate a identifié un lien entre cerveau et intelligence, qui passe par ce qu'il appelle *l'air*²⁵⁶. Pour lui, l'encéphale interprète de ce qui provient de l'air et fournit la pensée (*phronesis*), qui contient l'intelligence (*phrónimon*)²⁵⁷. L'air doit arriver d'abord à l'encéphale et après au corps²⁵⁸. Pour lui, ni le

²⁵⁰ *Idem*, citant PLATON, la *Timée*.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 32.

²⁵² *Idem*.

²⁵³ Voir par exemple en ce sens : Marie-France HAZERBROUCQ, *La folie humaine et ses remèdes. Platon, Charmide ou de la modération*, Tradition de la pensée classique, Vrin, 2000, pour qui la redécouverte d'Aristote est à l'origine de cette méthode rationnelle.

²⁵⁴ Toutefois, la majorité des historiens de la médecine opposant médecine rationnelle et médecine magique ou religieuse, suivent un schéma sans doute trop figé pour être exact. C'est ce que dénonce un projet de recherche interrogeant d'une part l'opportunité de ce qualificatif de rationalité et, d'autre part, la réalité de son opposition avec le magico-religieux (Laboratoire d'excellence - Religions et Sociétés dans le Monde méditerranéen, [en ligne : <http://www.labex-resmed.fr>], B2 - Médecine religieuse et médecine rationnelle, sous la responsabilité de Véronique Boudon-Millot).

²⁵⁵ Suivant l'analyse de : Eduardo Luis Mahieu, « Maladie sacrée, maladie unique : Hippocrate neuropsychiatre », in J. Arveiller (dir.), *Psychiatries dans l'histoire*, Caen, PUC, 2008, pp. 99-112.

²⁵⁶ *Idem*.

²⁵⁷ *Idem*.

²⁵⁸ *Idem*.

diaphragme ni le cœur ne pensent : seul l'encéphale le fait²⁵⁹. Hippocrate considère que c'est l'humidité du cerveau qui rend fou. Il faut comprendre par-là que l'humidité élargit les veines, ce qui trouble la vue et l'ouïe. Par son mouvement, le cerveau perturbe l'aération de l'œil et de l'oreille²⁶⁰.

Les trois médecines concurrentes (rationnelle, religieuse et "magique-populaire") vont cohabiter durant toute l'époque antique et même au-delà.

B - L'autorité des médecins

S'agissant de la Perse ancienne, nous avons pu lire que trois sortes de médecines cohabitaient à cette époque : celles *du scalpel, des plantes* et de la *parole* (sainte)²⁶¹. Nous n'avons toutefois pas trouvé plus d'éléments permettant d'analyser l'autorité des différentes médecines ou de leur légitimité.

S'agissant de la médecine babylonienne, les tablettes et traités babyloniens indiquent la cohabitation de deux médecines parallèles qui sont, d'un côté, la « *médecine des médecins* » (ou « *asû* » en akkadien) qualifiée rétrospectivement de « médecine empirique » et, de l'autre, la « *médecine des mages, des exorcistes ou conjurateurs* » (« *âshipu* ») qualifiée rétrospectivement de « *médecine magique* »²⁶².

La *médecine empirique* (*asû*) proposait de combattre le mal à l'aide de traitements empiriques, à base notamment d'extraits de plantes²⁶³. La *médecine magique*, *âshipu*, préférait lutter contre les démons ou châtiments divins à coups d'incantations, de prières ou de procédés magiques comme les amulettes²⁶⁴. L'origine physique n'était reconnue qu'à un nombre limité de maladies, telles que les infections des yeux et des intestins, les maux de tête, la constipation, les vers, morsures de serpents, et les traumatismes, toutes les autres maladies étant considérées comme

²⁵⁹ *Idem.*

²⁶⁰ Laurent Ayache, « L'économie des sensations dans la clinique hippocratique », *Philosophie antique*, 12, 2012, pp. 5-42. Les concepts définis dans la somme hippocratique ont évolué au cours des siècles suivants, s'affinant mais aussi se compliquant, notamment suite à la naissance de plusieurs écoles (*dogmatique, empirique, méthodiste*).

²⁶¹ Quétel Claude, *Histoire de la folie - de l'Antiquité à nos jours -*, *op. cit.*, p. 22.

²⁶² Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, *op. cit.*, p. 41.

²⁶³ *Idem.*

²⁶⁴ *Idem.*

le résultat de persécutions²⁶⁵. Chacun des médecins empirique et magique avait son domaine d'intervention qui lui était propre. Ainsi ces deux médecins semblent-ils avoir coexisté et avoir été traités avec une égale considération²⁶⁶. Parfois, pour plus de précaution, leurs recommandations étaient combinées par les patients²⁶⁷.

Nous ne disposons pas, s'agissant des médecines babyloniennes, d'éléments se rapportant à l'origine royale et ou divine ou encore traditionnelle de leur légitimité à rédiger des traités. Nous pouvons néanmoins dire quelques mots sur la forme et le fond des discours contenus dans traités retrouvés. Il existe un « *traité akkadien des diagnostics et des pronostics médicaux* », comprenant originellement 40 tablettes et consacré pour l'essentiel aux « signes » et symptômes des maladies, tels que le médecin ou l'exorciste pouvaient les observer au lit du patient ²⁶⁸. Les descriptions qu'il contient relèvent directement de l'observation et de l'expérience et « *témoignent de l'effort manifeste des médecins vers l'objectivité et donc de leurs premiers pas vers une science positive* »²⁶⁹. L'exercice de la médecine était encadré par le Code d'Hammourabi, donnant ainsi une source légale à la légitimité des médecins. Séparant l'acte médical des pratiques magiques, il fixe les honoraires des médecins, sanctionne les fautes professionnelles et punit l'exercice illégal de la médecine.²⁷⁰

S'agissant de l'Égypte antique, les médecins disposaient d'un pouvoir légitime de déterminer les signes permettant de reconnaître la présence d'un ou de plusieurs démons dans le cœur, de déterminer l'identité des démons, ou encore la correspondance entre démons et maladies. Sur ce point, ils ne semblaient pas souffrir de la concurrence des prêtres embaumeurs, qu'ils ne côtoyaient guère, chacun possédant une nomenclature qui lui était propre²⁷¹. En plus de leur travail à l'intérieur des temples d'Aslèpios, les médecins accomplissent de vastes tournées en

²⁶⁵ Le verbe « redû », qui signifie « persécuter », est d'usage commun dans plusieurs textes babyloniens : Edward H. REYNOLDS and James V. KINNIER WILSON, « Neurology and psychiatry in Babylon », *op. cit.*, p. 2611.

²⁶⁶ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, *op. cit.*, pp. 41-43.

²⁶⁷ *Idem.*

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 43. Ce traité a été publié à Leyde, en 1951, par René LABAT.

²⁶⁹ *Ibid.* p. 46.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 41.

²⁷¹ Les médecins et les prêtres embaumeurs ne se côtoyaient guère et chacun possédait une nomenclature qui lui était propre, mais le prêtre embaumeur ne s'occupait pas d'observer les arcanes du corps qu'il conservait, Christine Bluard, « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *op. cit.*

allant au-devant des malades²⁷², les fous constituent une catégorie de choix pour ce type de médecin, alliant le magique au religieux²⁷³.

Quelques précisions et distinctions s'imposent s'agissant des médecins de l'Égypte antique. La médecine égyptienne antique était organisée suivant des hiérarchies, séparant les simples praticiens, exerçant hors du palais du pharaon, des « grands médecins », exerçant dans le palais, ayant pour chef le « grand des médecins du palais », médecin personnel du pharaon²⁷⁴. Il existait par ailleurs une organisation en spécialités²⁷⁵. Hérodote, historien du V^e siècle Av. J.-C., disait à propos de l'Égypte antique que « *la médecine est divisée chez eux en spécialités ; chaque médecin soigne une maladie et une seule. Ainsi le pays est-il plein de médecins, spécialistes des yeux, de la tête, des dents, du ventre ou encore des maladies d'origine incertaine* »²⁷⁶. Notons que les médecins généralistes étaient les plus considérés et les autres, les spécialités, étaient réduits au rang de techniciens²⁷⁷. C'est le cortège de « *grands médecins* » qui avait pour rôle « *de répandre l'art médical à travers tout le pays* » et son activité principale était la rédaction de papyrus médicaux modèles. Ces papyrus étaient destinés aux praticiens de base, qui devaient les respecter à la lettre, afin de garantir leur immunité d'échec²⁷⁸. Le rôle de définition des maladies mentales des praticiens hors du palais, *a fortiori* s'ils sont spécialistes, semble donc secondaire, voire peut-être inexistant (ceux-ci se contentaient de suivre à la lettre les préceptes des papyrus rédigés par les médecins du palais, hiérarchiquement supérieurs).

Intéressons-nous de plus près à l'autorité des médecins du palais royal, les *grands médecins*, auteurs des papyrus médicaux modèles et à ce qui fait leur légitimité. C'est, d'abord et avant tout, aux pharaons à ce qu'ils représentent, que les *grands médecins* doivent leur légitimité. Les pharaons, rois descendants des dieux et garants de la santé de leurs peuples, avaient pour rôle d'assurer à leurs sujets « *la permanence du "souffle de vie", qui animait le corps et qui était un bienfait des dieux* »²⁷⁹. Les pharaons possédaient divers sceptres leur conférant du pouvoir et

²⁷² Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, op. cit., pp. 23-25.

²⁷³ *Idem.*

²⁷⁴ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 91.

²⁷⁵ *Idem.*

²⁷⁶ Deuxième livre des « Histoires » d'Hérodote, chapitre 84.

²⁷⁷ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 91.

²⁷⁸ *Idem.*

²⁷⁹ *Idem.*

les rendant légitimes dans leurs fonctions de commandement. Certains sceptres restés célèbres, comme le *Sceptre Ouas*, représentaient un lien direct avec les dieux, qui conféraient leur puissance au pharaon. La trace de différents sceptres a pu être retrouvée, symbolisant chacun la puissance d'un dieu dont il porte le nom, *Ptah* (le dieu des architectes et des artisans) ou encore le *Sceptre Sekhem* (du nom d'une déesse guerrière à tête de lionne)²⁸⁰. Deux sceptres en particulier ont attiré notre attention : le *Sceptre Héqa*, bâton de berger du pharaon, symbolisant son pouvoir de contrôle sur le peuple et sa mission de guide, et le *Fléau Nekhekh*, prenant la forme d'un fouet, symbole de l'ordre et de la protection²⁸¹. Ces deux sceptres vont de pair et le pharaon affirmait d'autant plus sa position en les croisant²⁸². Les *grands médecins*, rassemblés dans le palais du pharaon en cortège, avaient pour rôle de répandre l'art médical à travers tout le pays « *au nom du pharaon, descendant des dieux et garant de la santé de son peuple* »²⁸³. Les *grands médecins*, autorités agissant au nom du pharaon, bénéficiaient donc d'une légitimité de nature pharaonique ou royale, elle-même d'origine divine et transmise au pharaon par les sceptres. C'est donc, par un jeu de transferts que cette légitimité opère.

Cette légitimité trouvait également appui sur la forme et le fond du discours médical. En Égypte antique, le discours médical prenait une forme intuitive et analytique, s'attachant à citer tous les exemples. Ensuite, sur le fond, c'est la source du discours qui va être importante. Le discours se doit de remonter à une tradition antique. Plus l'acquis est antique, plus il est considéré comme efficace et plus la valeur normative qui lui est accordée sera importante. Il y a en effet, dans la tradition égyptienne antique, un souci constant de préservation des acquis, de transmission à travers les générations, sans qu'il y ait de réel souci d'amélioration de ces acquis ou de leur adaptation. En ce sens, nous pouvons parler de légitimité discursive traditionnelle. Nous pouvons donc conclure la nature royale, divine et traditionnelle de la légitimité des grands médecins égyptiens antiques, opérant par un jeu de transfert de légitimité, dans lequel les sceptres jouent un rôle décisif.

Quant à la médecine grecque antique, celle-ci a pris naissance dans les temples d'Asclépios, faisant office d'hôpitaux²⁸⁴. En plus de leur travail à l'intérieur du temple, les médecins

²⁸⁰ <https://ancienne-egypte.com/blogs/symboles-de-l-egypte/les-sceptres-egyptiens>.

²⁸¹ *Idem*.

²⁸² *Idem*.

²⁸³ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 91.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 175.

accomplissent de vastes tournées en allant au-devant des malades²⁸⁵. Les médecins y exerçaient au nom d'Asclépios, détenteur du *bâton d'Esculape*, le long duquel s'enroule une couleuvre. Ces médecins, appelés *asclépiades*, constituent alors une solide corporation²⁸⁶. Ce *bâton d'Esculape*, donnant légitimité aux médecins, n'est pas sans nous le *sképtron*, donnant légitimité divine aux messagers ou orateurs, comme les poètes.

Les médecins bénéficient donc d'une légitimité divine, qui a cette particularité d'évoluer à l'intérieur des temps d'Asclépios, nous incitant à considérer cette légitimité divine comme institutionnalisée. Le caractère magico-religieux de cette médecine est d'autant plus marqué que les malades déposaient dans les sanctuaires, à l'attention d'Asclépios, des ex-votos, offrandes pouvant prendre la forme de l'objet même du vœu (comme la sculpture d'une jambe pour le vœu de la guérison d'une jambe).

Des écoles rivales se constituent à Crène, à Rhodes, et surtout à Cnide, en Asie Mineure, et dans l'île de Cos, dans le Dodécanèse. Toutefois, les médecins *asclépiades* s'y cantonnent aux soins des plaies et des maladies aiguës. C'est pourquoi de nombreux malades chroniques désertent les temples d'Asclépios à partir du V^e siècle A. J.-C., pour fréquenter les gymnases. La gymnastique est alors tellement à l'honneur en Grèce, qu'elle apparaît non seulement comme source de santé mais aussi comme traitement des maladies chroniques, sur la base d'exercices physiques, de longues courses et de régimes alimentaires²⁸⁷.

Au fil des siècles, les penseurs Grecs changent en s'éloignant peu à peu du mystique et mythologique. On passe d'une civilisation de tradition orale à une civilisation où l'écrit prend sa place dans la vie publique et dans la vie intellectuelle et où apparaissent des formes de pensée plus rationnelles²⁸⁸. Les artisans prennent une importance croissante, au point de supplanter quelque peu les dieux, dont les forces surnaturelles sont accusées d'être incompréhensibles pour l'homme²⁸⁹. Ces changements vont constituer un environnement favorable au développement de la pensée médico-philosophique. Celle-ci est fondée sur une vérité dite rationnelle. À l'instar de leurs contemporains philosophes, les médecins de l'époque classique construisent des discours abstraits, contenant des règles générales et absolues et attachant de l'importance à ce

²⁸⁵ Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, op. cit., pp. 23-25.

²⁸⁶ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 175.

²⁸⁷ Claude QUÉTEL, *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, pp. 23-25.

²⁸⁸ Jean-Pierre VERNANT, « La Grèce antique et nous », op. cit.

²⁸⁹ Paul MAZLIAK, *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, op. cit., p. 176.

qui est mesurable. Leurs successeurs vont chercher à théoriser et à modéliser les acquis, les adapter à des situations plus récentes, les améliorer, *etc.*

La médecine médico-philosophique ne remplace pas pour autant la médecine magico-religieuse, avec laquelle elle cohabitera, jusqu'à la fin du moyen-âge et encore un peu après. C'est pourquoi, il nous semble possible de parler de cohabitation, voire parfois de concurrence, de deux légitimités médicales différentes, la légitimité traditionnelle et divine d'une part, et la légitimité rationnelle d'autre part.

II - Les ecclésiastiques de l'Antiquité tardive

La médecine antique doit conjuguer avec la présence d'autres autorités, elles aussi prétendantes au pouvoir de définir le corps et l'âme des Hommes. Parmi ces autorités rivales, on compte l'Église chrétienne durant l'Antiquité tardive (III^e – VI^e siècles). En effet, l'arrivée du christianisme constitue, dans le domaine des maladies mentales, un changement majeur à l'intérieur d'une *lutte de pouvoir-savoir* déjà amorcée entre médecins et philosophes. Le christianisme, et le syncrétisme qui en est ressorti, ont durablement marqué les représentations de l'homme et ont fait subir des inflexions aux représentations du corps gréco-romain. L'Église revendique l'exclusivité de son savoir sur les maladies mentales²⁹⁰, anomalies du rapport âme-corps par excellence. Toutefois, c'est ce même savoir qui, très vite, sera source de conflits à l'intérieur même de la doctrine chrétienne, divisée en plusieurs courants. Commençons par présenter les discours chrétiens sur les maladies mentales et la folie (A), avant de nous intéresser à ce qui structure l'autorité de leurs auteurs, les ecclésiastiques de l'Antiquité tardive (B).

²⁹⁰ Nous ne traiterons donc pas des approches diverses et variées de la notion d'intelligence dans la doctrine chrétienne durant l'Antiquité tardive. Citons ici, en guise d'illustration, la *Hiérarchie des Dix Intelligences*, Dieu étant la suprême Intelligence. La dernière de ces *Dix Intelligences* peut désigner, fonction des interprétations, l'*Esprit-Saint* ou parfois l'*Ange Gabriel* et se fragmente en la multitude des âmes humaines.

A - Les normes ecclésiastiques de la folie (catégorie incluant l'idiotie)

Durant l'Antiquité tardive, la doctrine chrétienne a amorcé un changement dans la perception du corps. Le christianisme, religion profondément « *historique* »²⁹¹, a cela de particulier qu'il perçoit le corps comme porteur d'histoire et de destinée, inscrivant l'homme dans un devenir et une téléologie. Le corps est certes pensé avec l'âme, mais leur rapport devient inscrit dans une nouvelle histoire et dans une nouvelle visée : le Salut. La dynamique du Salut implique que le corps soit, à la fois, ennemi de l'âme²⁹² et son allié, car c'est par la répression des élans du corps que l'âme pourra gagner leur Salut commun²⁹³. Cet affrontement complice entre le corps et l'âme peut souffrir de certaines anomalies. Ce sont d'abord les phénomènes de trouble ou de maladies de l'esprit qui sont considérés comme les archétypes de l'anomalie du rapport âme-corps. Le savoir autour de l'anomalie mentale devient donc vital pour la survie de ce nouveau prétendant au pouvoir, le christianisme²⁹⁴.

Pour revendiquer l'exclusivité de son savoir sur les maladies mentales (ancêtres nosographique des maladies intellectuelles), l'Église va se servir des savoirs rivaux de l'époque et les reprendre à son compte. Dans le corpus augustinien, le mot de *folie* renvoie à trois champs distincts de savoir et de pratique, qui sont la philosophie, le droit et la médecine. Philosophes et médecins ont cela de commun qu'ils facilitent le passage du registre de *maladie mentale* à celui de *non sagesse*. Les notions de *furor*, d'*insania*, de *dementia*, d'*amania*, etc., sont, pour Augustin, toutes assimilables et assimilées à *l'esprit d'un non-sage*. C'est, suivant ce passage, que les normes de la maladie mentale vont pouvoir être assimilées à celles du Salut. Seul détenteur de la vérité sur ce que sont les normes du Salut, le christianisme revendique être la seule

²⁹¹ Pierre-Henri ORTIZ, « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique*, Le corps, territoire politique, 118, 2012.

²⁹² « *Si vous vivez dans la chair, vous mourrez* » dit Paul à ses disciples dans Rom 6,63.

²⁹³ Pour aller plus loin sur cet affrontement complice entre corps et âme dans les sociétés chrétiennes de l'Antiquité tardive : Aline Rousselle, « Porneia. De la maîtrise du corps à la privatisation sensorielle. II^e-IV^e siècles de l'ère chrétienne », *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuse*, 64-3, 1984, pp. 282-283 ; et Peter Brown, « Le renoncement à la chair. Virginité, célibat et continence dans le christianisme primitif », *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 94, 1996, pp. 59-61.

²⁹⁴ Dans le contexte d'une Afrique en voie de christianisation, Augustin est reconnu pour avoir su mobiliser des savoirs sur le corps pour façonner un savoir sur l'esprit, devant assurer aussi bien la victoire d'une idéologie nouvelle, le christianisme, que le pouvoir d'une institution sans précédent, l'Église.

« *philosophie véritable* »²⁹⁵. Augustin, comme ses prédécesseurs, se présente aux hérétiques dans les habits d'un maître de sagesse, d'un philosophe. Il se différencie de ses prédécesseurs dans l'usage qu'il fait de la terminologie médicale de la *maladie mentale*, maladie se manifestant notamment par le délire. La nosographie de l'époque impériale distingue trois maladies mentales qui forment système : la *mania* (traduite en latin par *furor* ou par *insania*, d'après le médecin Caelius Aurelianus²⁹⁶) ; la *melancholia* ; et la *phrenetis*. Se construit ainsi la figure du frénétique, impie inconscient qui martyrise les chrétiens et blasphème au péril de sa vie spirituelle et éternelle²⁹⁷. Le personnage du frénétique permet à Augustin de formuler une analogie puissante entre, d'une part, le « *médecin des corps* » et, d'autre part, l'évêque, « *médecin des âmes* »²⁹⁸.

C'est donc en se réappropriant des savoirs rivaux, en particulier la terminologie médicale autour de la folie, que l'Église construit la figure du *frénétique*, qu'elle est la seule à pouvoir comprendre et guérir. Mais Augustin ne s'arrête pas là. Il va, en plus, à côté du personnage *frénétique*, en construire un autre. Cet autre personnage, figurant lui aussi à l'intérieur de la grande famille de la folie, est appelé *fatui*, ou *moriones*, ou *vecordes* ou encore *tardicordes*. Il s'agit, en réalité, de ce qui sera appelé plus tard *l'idiot*. En effet, en 411, un nouvel ensemble sémantique apparaît dans le corpus augustinien. Il est alors question non plus d'*insania*, de *furor*, de *dementia* ou de *phrenitis*, mais d'individus désignés comme *moriones*, ou *fatui*, ou *vecordes* ou encore *tardicordes*²⁹⁹.

Dans les textes d'Augustin, les *moriones* ont des points communs mais aussi de nombreux points de divergence avec les fous, *frénétiques*. Comme certains fous, les *moriones* peuvent être

²⁹⁵ Pierre-Henri ORTIZ, « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *op. cit.*

²⁹⁶ Caelius AURELIANUS, *Maladies aiguës*, 1, 1, 15.

²⁹⁷ Pour aller plus loin sur son portrait : Danielle GOUREVITCH et Michel GOUREVITCH, « Le phrénétique chez Augustin (1998) », *Augustin Prédicateur (395-411) : Actes du colloque international de Chantilly (5-7 septembre 1996)*, édités par Goulven Madec. Paris : Institut d'Études Augustiniennes, 1998.

²⁹⁸ Sur la figure du « *Christ-médecin* » et de ses héritiers, les évêques, voir : Rudolph ARBESMANN, « The concept of 'Christus Medicus' in St. Augustine », *Traditio*, 10, New York, Fordham University Press, 1954, pp. 1-28.

²⁹⁹ Pierre-Henri ORTIZ, « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *op. cit.*, citant AUGUSTIN, *Sur le châtement et la rémission des péchés*, et sur le baptême des petits enfants, 1, 22, 32. Il est précisé que la dénomination des *moriones* dérive du grec, dans lequel *moria* est sans doute le nom le plus banal de la *folie*.

sujets à l'obsession et à l'agressivité³⁰⁰, mais se distinguent d'une manière générale par l'amoralité de leur conduite. Comme les fous, ils n'ont pas l'usage de la volonté³⁰¹ et ils ne peuvent mener une vie autonome³⁰². Toutefois, ils s'en démarquent par leur incapacité à s'exprimer³⁰³ et leur absence totale de connaissance³⁰⁴. Comparés à des animaux sans raison³⁰⁵, aux jeunes enfants qui n'ont pas encore acquis l'usage de la parole³⁰⁶, ces *moriones* (ou *fatui*, ou *vecordes* ou *tardicordes*), dont l'anomalie mentale se révèle avec l'âge, restent incurables³⁰⁷.

De même, pour Augustin, les *moriones*, qui inspirent souvent le rire, devraient en réalité inspirer la terreur³⁰⁸. Cette terreur est d'autant plus grande que leur maladie est incurable. C'est par l'affirmation de leur dimension congénitale, que ces maux échappent au discours médical : la *fatuitas* (qui évoque la fadeur des esprits), les *excordes* et autres *uecordes* (dont les appellations désignent avec ambiguïté l'ancrage somatique de leur trouble dans le cœur, organe de la sensibilité et de l'intelligence), sont rigoureusement absents des sources médicales latines.

Ainsi, la médecine ecclésiastique, en construction, fabrique-t-elle donc sa propre terminologie, au centre de laquelle on retrouve les *moriones*, qui renvoient, la plupart du temps, à des personnes pauvres. En se présentant comme médecins des *moriones*, les ecclésiastiques se présentent comme médecins des pauvres³⁰⁹.

³⁰⁰ *Idem*, citant AUGUSTIN, *Sur le châtement et la rémission des péchés, et sur le baptême des petits enfants*, 1, 22, 32.

³⁰¹ *Idem*, citant AUGUSTIN, *Lettres*, 187, 7, 25.

³⁰² *Idem*, citant *Lettres*, 166, 17 ; *Seconde réponse contre Julien*, 3, 161.

³⁰³ *Idem*.

³⁰⁴ *Idem*, citant *Sur le châtement...*, I, 35, 66.

³⁰⁵ *Idem*, citant *Contre Julien*, 5, 4, 18.

³⁰⁶ *Idem*, citant *Sur le châtement et la rémission des péchés, et sur le baptême des petits enfants*, I, 35, 66.

³⁰⁷ *Idem*, citant *Sur le châtement et la rémission des péchés, et sur le baptême des petits enfants*, I, 22, 32 et I, 35, 66 ; *Seconde réponse contre Julien*, 3, 161.

³⁰⁸ *Idem*, citant *Sur le châtement et la rémission des péchés, et sur le baptême des petits enfants*, I, 35, 66.

³⁰⁹ Pierre-Henri ORTIZ, « *L'idiotie contre la folie* », *op. cit.* Pour l'auteur : « les résonances symboliques de ces termes extérieurs à tout schéma savant d'intelligibilité conservent aux réalités qu'ils recouvrent une certaine disponibilité à l'interprétation, tandis que la référence à une réalité sociale bien identifiée permet de fonder une théorie de l'action sur les corps s'appuyant sur le (contre-)modèle du traitement social de l'arriération mentale (que nous désignerons maintenant comme « idiotie », ce

Toutefois, au sein même de cette doctrine chrétienne en chantier, les avis divergent profondément. Ils divergent quant aux modalités de l'affrontement complice corps-esprit sur lequel repose la dynamique du Salut et, de manière spécifique, quant à la définition et au traitement des *moriones*. Ce sont les propos tenus en 411 par Célestius, disciple de Pélage, qui provoquent les premières réponses d'Augustin. L'exemple des *moriones* va permettre à Augustin de réfuter les grandes lignes du pélagianisme. Les normes de la santé mentale des *moriones* deviennent le terrain d'une bataille sur la détermination des conditions du Salut. Augustin réfute la thèse de Célestius et Pélage, selon laquelle les enfants accèdent à la vie éternelle s'ils meurent sans baptême. Selon Augustin, même les enfants doivent être baptisés pour atteindre le Salut. Augustin utilise l'exemple des *moriones* pour démontrer son propos.

À partir de 418, l'entrée en scène de Julien, évêque d'Éclane issu d'une famille aristocratique, va faire subir une inflexion à la controverse. Il provoque une radicalisation progressive des idées d'Augustin. Plus encore que dans les années précédentes, l'idiotie va fournir des arguments décisifs à la contre-attaque. Augustin se met à considérer l'idiotie comme le comble des *vices naturels* qui affectent l'humanité³¹⁰, dont le responsable ne peut être que le premier homme. Il assimile en effet l'idiotie à un châtement, pour une faute originelle, une culpabilité transmise à travers les générations. Se profile ici un affrontement dont l'enjeu n'est autre que la définition de l'ordre social chrétien. Les témoignages d'Augustin sur les espoirs populaires d'une revanche dans l'au-delà³¹¹, font prendre à ces débats qui cristallisent autour de l'idiotie l'allure d'une lutte des classes pour le Salut.

Pour conclure, si la folie des hérétiques et, partant, de tous les mauvais chrétiens, justifie la médecine ecclésiastique, l'idiotie, anomalie du rapport corps/âme, « fonde donc en théorie l'exercice de la tutelle ecclésiastique sur l'ensemble du corps social et même, au-delà, sur le corps des non-baptisés – même si elle est bien sûr loin de constituer le seul argument »³¹².

terme dénotant mieux la marginalisation des individus, à laquelle font écho les termes fatuus et surtout morio) ».

³¹⁰ Par exemple les maux en crescendo qui s'achèvent par l'idiotie dans *Contre la seconde réponse de Julien* 5,22 et 6,16.

³¹¹ Sermon 85, 2.

³¹² Pierre-Henri ORTIZ, « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *op. cit.*

B - L'autorité des ecclésiastiques

Les ecclésiastiques de cette antiquité tardive se définissent eux-mêmes comme seuls détenteurs d'un savoir véritable sur les maladies mentales, en particulier sur deux catégories de fous, les *frénétiques* et de *moriones*.

Comment se structure leur légitimité ? Il s'agit, tout d'abord, d'une légitimité de nature divine, symbolisée par un certain nombre d'objets ou d'images comme la lyre, l'orante, le criophore, la colombe ou le poisson³¹³. Cette légitimité est, ensuite, rationnelle. Comment la rationalité et la divinité se conjuguent-elles ici ? Cela passe par une toute nouvelle conception du *logos*, très différente de celle des philosophes et en particulier de celle défendue par Platon et Aristote, de nombreux siècles plus tôt. En effet, suivant les règles philosophiques du *logos*, le discours doit être argumenté, faire l'objet de débats et doit, dans son mode de construction, être porté par un auteur ayant reçu une éducation axée sur la *dialectique*. À ces approches philosophiques de la notion de *logos*, qui se précisent et se renforcent durant les siècles suivants, se mêlent, dès la fin de la période hellénistique (IV^e – I^{er} siècles av. J.-C.), des influences venues des traditions religieuses. Par exemple, pour Philon d'Alexandrie (an 20 av. J.-C. – an 45 ap. J.-C.), philosophe juif hellénisé, le *logos* combine les notions juives de parole divine, de loi, de sagesse, ainsi que d'autres concepts helléniques, faisant du *logos* une instance intermédiaire entre Dieu et la Création. Pour la doctrine chrétienne, notamment à partir de l'Évangile de Jean, le *logos* devient la Parole de Dieu dès le commencement. Il s'agit de l'intelligence divine organisatrice du monde.

C'est donc suivant cette nouvelle conception du *logos*, celle d'une parole divine originelle qui vient d'en haut et qui n'est que découverte, voire interprétée *a minima*, que les ecclésiastiques donnent légitimité rationnelle à leurs discours. Il s'agit, nous semble-t-il, d'une rationalité divine, impulsant une vérité qui vient d'en haut et qui s'impose aux hommes sans pouvoir faire l'objet de débats, différente de la notion de *logos* de Platon et d'Aristote. Il y a là confrontation - ou à tout le moins cohabitation - entre, d'une part, des discours philosophiques et médicaux et, d'autre part, des discours chrétiens, dans le domaine de l'intelligence malade, respectivement construits suivant une rationalité qui leur est propre³¹⁴. Il faudra, toutefois, faire attention à ne

³¹³ La croix ne devenant symbole du christianisme qu'au IV^e siècle.

³¹⁴ Cette rationalité chrétienne renvoie à ce que l'on pourrait rétrospectivement qualifier – au risque de commettre un anachronisme - de dogmatique, suivant le sens que ce terme acquiert à partir

pas exagérer les différences entre ces deux rationalités. Si la coloration divine de la rationalité médico-philosophique est moins visible et moins évidente que celle de la rationalité chrétienne, elle n'en est pas pour autant plus faible, ou absente. La rationalité d'Aristote est inséparable de la *recherche de Dieu* - avec de nombreuses incertitudes sur le sens qu'Aristote donne au mot *Dieu* dans ses écrits -. De même, au cours de cette longue période antique, tant la médecine de tradition magico-religieuse que celle dite médico-philosophique, sont imprégnées d'idées que l'on qualifierait aujourd'hui comme relevant du magique ou du mystique.

Par ailleurs, aux V^e et VI^e siècles, l'absorption de l'ordre clérical par l'aristocratie³¹⁵, augmente la légitimité politique de ses discours. Ainsi, en plus d'être divine et rationnelle, la légitimité du discours ecclésiastique et notamment celui sur la maladie mentale, est-elle de nature politique.

du XVII^e siècle, c'est-à-dire de qui est affirmé avec autorité, Alain PEY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 2012, entrée « Dogme ».

³¹⁵ Pierre-Henri ORTIZ, « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *op. cit.*

CHAPITRE 2 - LES AUTORITES MODERNES ET CONTEMPORAINES

Le présent chapitre poursuit un objectif sensiblement différent du précédent. Dans le précédent, nous voulions démontrer l'ancienneté et la diversité des autorités de l'intelligence, ainsi que la diversité des terrains sur lesquels elles se sont opposées. Le présent chapitre a cela de différent qu'il se situe bien moins loin dans l'histoire, en débutant à l'époque moderne (c'est-à-dire à partir de la fin du XV^e siècle). De plus, il se concentre sur une famille spécifique d'autorités, à savoir la famille médico-psychologique. L'objectif est de présenter quelques aspects d'une lutte de pouvoir-savoir entre trois autorités de l'intelligence, à savoir les médecins, les psychiatres et les psychologues.

Souhaitant capturer certains aspects de leurs conflits à des périodes déterminées, nous nous sommes particulièrement intéressés au XIX^e siècle, période marquée par des tensions entre, d'un côté, une médecine en mutation depuis trois siècles et, de l'autre, une jeune psychiatrie qui cherche à affirmer son autonomie. Ces tensions ont évolué particulièrement, mais non exclusivement, sur le terrain de ce que l'on appelait alors l'imbécilité, la stupidité, l'idiotie, l'idiotisme, ou encore, à partir du XIX^e siècle, l'arriération mentale. Le recours à la notion d'imbécilité, ou à celles de stupidité, d'idiotie, d'idiotisme ou d'arriération, variait d'un médecin à l'autre et, partant, d'une nosographie à l'autre. Sans pour autant minimiser l'importance des différences entre ces notions, il est possible de se concentrer sur leurs similitudes, en ce qu'elles désignent plus ou moins le même groupe de personnes. Partant, dans les développements à suivre, nous avons choisi de regrouper ces cinq notions sous le même terme d'*idiotie*³¹⁶, du moins au stade des intitulés et des propos introductifs et conclusifs. Nous distinguerons l'idiotie des autres notions chaque fois que la nécessité se présentera (**Section 1**).

Nous nous sommes également intéressés à une seconde période, commençant à la toute fin du XIX^e et se poursuivant tout au long du XX^e siècle, qui est celle de l'affirmation, puis de la généralisation, du pouvoir de la psychologie d'édicter les normes de l'intelligence (**Section 2**).

³¹⁶ Dans le même sens : Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », in Michel FOUCAULT, *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil, 2003.

Section 1 - L'exemple des médecins modernes et des psychiatres du XIX^e siècle : des autorités en *lutte de pouvoir-savoir* sur le terrain de l'idiotie

Le pouvoir de normer l'intelligence humaine est, au XIX^e siècle, disputé entre une médecine en mutation depuis le début de l'époque moderne (I) et la jeune psychiatrie (II). C'est, plus particulièrement, la dispute qui s'est jouée sur le terrain de l'idiotie qui nous intéresse.

I - Les médecins modernes

Les médecins de l'époque moderne (fin XV^e – fin XVIII^e siècles) se sont placés comme des autorités de l'intelligence humaine, exerçant notamment un pouvoir légitime de distinguer l'intelligence normale de l'intelligence pathologique. Le terrain de l'idiotie offre une illustration caractéristique de ce phénomène. Nous commencerons par présenter quelques-unes des normes médicales de l'idiotie (A), avant de nous intéresser à ce qui structure l'autorité de leurs auteurs, médecins modernes (B).

A - Les normes médicales de l'idiotie

Les normes médicales de l'idiotie évoluent de manière considérable durant la période moderne. Deux phénomènes principaux caractérisent cette évolution, à savoir, d'une part, la *rationalisation* des normes médicales de l'idiotie et, d'autre part, leur *isolation* à l'intérieur de la famille de la folie. Nous illustrerons nos propos en citant les travaux de quelques médecins³¹⁷ des XVI^e et XVII^e siècles, considérés par les historiens de la médecine comme le reflet des théories dominantes à leurs époques.

Commençons par dire quelques mots sur le premier phénomène, celui que nous avons appelé la *rationalisation* des normes médicales de l'idiotie. La médecine occidentale évolue, depuis l'Antiquité, suivant deux principaux modèles, le *magico-religieux* d'une part et le *médico-philosophique* (dit aussi *rationnel*) d'autre part. Durant les périodes antique et moyenâgeuse, ces deux modèles cohabitent, suivant des rapports parfois concurrentiels. Progressivement, l'autorité de la médecine rationnelle gagne du terrain par rapport à son homologue magico-religieuse. C'est précisément cet événement que nous désignons sous l'expression de *rationalisation de la médecine* ou encore, s'agissant de notre objet d'étude, de la *rationalisation des normes médicales de l'intelligence*. Par exemple, le médecin Félix Platter (1536-1614)

³¹⁷ En France ou à l'étranger, mais ayant un fort rayonnement en France.

figure parmi les médecins qui ont cherché (sans toujours y arriver) à purger la pensée médicale de l'influence magico-religieuse. Pour un exemple plus proche de notre objet d'étude, citons Jean Wier (1515-1588)³¹⁸, qui a œuvré à éloigner les troubles psychiques de la théorie satanique, en proposant un passage de la notion d'« *esprit du mal* » à celle de « *maladies de l'esprit* »³¹⁹. Toutefois, la réception des travaux de Thomas Willis (1621-1675) marqua un retour en arrière dans la rationalisation des normes de l'intelligence. Willis, insistant sur l'influence de l'hérédité et de certaines causes morales, admettait l'influence des esprits sur l'économie humaine, l'âme pouvant s'éclipser et les démons s'insinuer à sa place et se substituer à elle³²⁰. À la fin du XVII^e siècle, le triomphe du dualisme cartésien semble avoir permis de réfuter une bonne fois pour toutes la théorie sataniste. La rationalisation de la médecine et des normes médicales de l'intelligence semble acquise au XVII^e siècle.

Le second phénomène caractérisant l'évolution de la médecine de l'époque moderne est - ce que nous appelons - *l'isolation* progressive, mais inachevée, des normes de l'idiotie à l'intérieur de la catégorie générale de la folie.

En effet, durant l'époque moderne et jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'idiotie continue d'appartenir à la catégorie générale de la folie³²¹. En d'autres termes, les normes médicales de l'intelligence ne constituent alors qu'une sous-catégorie des normes de la raison. Par exemple, Félix Platter (1536-1614), qualifie et classe les maladies intellectuelles d'après deux normes principales, celle de l'altération (sous la forme de perversion, d'affaiblissement ou d'abolition) des facultés mentales et celle du degré de cette altération. Dans sa nosographie, Platter confond la démence simple, la démence sénile, l'imbécilité et l'idiotie (*stultitia originalis*)³²². Citons

³¹⁸ Un médecin belge dont les travaux ont connu un rayonnement en France.

³¹⁹ Henri EY, « La classification des maladies mentales et le problème des psychoses aiguë », in Henri EY, *Etudes Psychiatriques*, t. III. Paris, Desclée de Brouwer, 1954. pp. 11-45.

³²⁰ Dr Louis-Victor MARCÉ, *Traité pratique des maladies mentales*, J.-B. Baillière et fils, Paris, 1862, p. 19 [en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76612h/f40.image.r=willis>].

³²¹ Comme l'observe Foucault : « on peut dire, pour résumer les choses très schématiquement, que jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, ce qu'on appelait imbécilité, stupidité, déjà, idiotie, n'avait aucun caractère distinctif par rapport à la folie en général. Ce n'était rien autre chose qu'une espèce de folie qui, bien sûr, se distinguait d'une série d'autres espèces, mais qui, de toute façon, appartenait à la catégorie générale de la folie », Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 201.

³²² Ces *facultés mentales*, ou *sens internes de l'intelligence*, sont pour Platter l'imagination, la raison et la mémoire. C'est ainsi qu'il met en place toute une nosographie intitulée « *des lésions des sens* » ou encore « *des lésions de l'entendement* ». Cette nosographie distingue ainsi quatre classes de maladies, l'affaiblissement (*imbecilitates*), l'exagération (*defatigatio*), l'abolition (*consternatio*) et la perversion

également Paul Zacchias (1584-1659) qui, contrairement à Platter qui fait fonctionner l'altération (des facultés mentales) comme norme diagnostique, Zacchias préfère parler de développement de ces facultés. Zacchias recourt également à la norme du degré, mais pour distinguer les degrés de développement des facultés mentales. Il divise l'ensemble des troubles mentaux (ensemble qu'il appelle *dementia*) en trois espèces, celles de l'absence de développement (ou *fatuitas*)³²³, l'*insania* et le *delirium*. Les discours de Platter et de Zacchias montrent le lien inextricable entre les normes de l'intelligence et celles de la raison, dans les discours médicaux de l'époque moderne.

Toutefois, comme le constate Foucault, les discours nosographiques de l'époque suivent principalement deux scénarios. Dans le premier, ils opposent la folie-idiotie à la folie-fureur³²⁴. Plus précisément, ils opposent « *une folie en forme de "moins", qui était, au contraire, du type de l'abattement, de l'inertie, de la non-agitation, et qui était bien ce que l'on appelait "démence", "stupidité", "imbécilité", etc.* »³²⁵, à une folie « *qui avait la forme de la "fureur", c'est-à-dire de la violence, de l'agitation temporaire, si vous voulez, en folie en forme de "plus"* »³²⁶. Dans le second scénario, « *l'on définissait l'imbécilité, la stupidité comme une forme particulière dans toute une série où l'on pouvait trouver la manie, la mélancolie, la démence* »³²⁷. Par exemple, Antoine Daquin (1629-1696) oppose le « *fou stupide* » au « *fou extravagant* » en ce que, « *dans le fou imbécile, les organes intellectuels paraissent totalement être en défaut ; il se conduit par les impulsions d'autrui, sans nulle espèce de discernement* », alors que « *le fou extravagant va, vient et est dans une agitation de corps continuelle, il ne craint ni danger ni menaces* »³²⁸. Malgré son appartenance à la catégorie de la folie, l'idiotie semble progressivement isolée et ses normes affinées. Plus précisément, c'est la norme

(*alienatio*). L'*imbecillitates* se subdivise elle-même en atteinte de l'imagination, de la raison et de la mémoire. Dans la première et la deuxième classe, il confond la démence simple, la démence sénile, l'imbécillité et l'idiotie (*stultitia originalis*): A. FOVILLE, « Nomenclature et classification des maladies mentales », *Annales Médico-Psychologiques*, 1872, 30(II), 5–35.

³²³ Comportant trois degrés, dans lesquels on a postérieurement reconnu une préfigure de la séparation entre démence et idiotie. Voir en ce sens : Henri EY, « La classification des maladies mentales et le problème des psychoses aiguës », *op. cit.*

³²⁴ *Idem.*

³²⁵ *Idem.*

³²⁶ *Idem.*

³²⁷ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 201-202.

³²⁸ *Idem*, citant Joseph DAQUIN, *La philosophie de la folie*, Insania, Frénésie, 1987, p. 50.

de *non-extravagance* ou de *non-fureur* qui fonctionne comme norme de qualification de l'idiotie et de distinction de celle-ci des autres formes ou catégories de folie.

La norme de *non-extravagance* ou de *non-fureur* joue donc un rôle clé dans ce phénomène d'isolation de la notion d'idiotie. Quel sens les médecins modernes lui donnent-ils ? Une réponse nous est délivrée par Foucault dans sa leçon du 16 janvier 1974. Il nous apparaît opportun de reproduire son explication dans son entièreté, malgré la relative longueur de celle-ci, en ce qu'elle apporte non seulement une réponse à cette question et résume les discours médicaux sur l'idiotie à la fin de l'époque moderne :

« On peut s'étonner, quelle que soit la place que l'imbécilité ou l'idiotie occupe dans les tableaux nosographiques – que ce soit donc une notion large opposée en général à l'agitation et à la fureur, ou que ce soit une notion précise -, de toute façon, l'on est un peu surpris, malgré tout, de voir l'imbécilité figurer à l'intérieur de la folie, à une époque où, précisément, la folie était essentiellement caractérisée par le délire, c'est-à-dire l'erreur, la croyance fautive, l'imagination dévergondée, l'affirmation sans corrélatif du côté de la réalité. Seulement, s'il est vrai que la folie est essentiellement définie par ce noyau délirant, peut-on considérer l'idiotie, l'imbécilité, comme faisant partie de cette grande famille des délires ? C'est qu'en fait l'imbécilité est assimilée dans sa nature – avec la démence, d'ailleurs – à une sorte de délire qui serait arrivé, soit tardivement, dans le cas de la démence, à son point le plus aigu, c'est-à-dire au moment où il vient à disparaître, où, poussé à son point extrême d'exaspération, de violence, il tombe sur lui-même, s'effondre et s'annule comme délire, doit beaucoup plus précocement dans le cas de l'idiotie. L'imbécilité, c'est, - dans cette espèce de nosographie du XVIII^e siècle -, c'est l'erreur du délire, mais si généralisée, si totale, qu'elle n'est plus capable de concevoir la moindre vérité, de former la moindre idée ; c'est, en quelque sorte, l'erreur devenue obnubilation, c'est le délire tombé dans sa propre nuit (...). L'idiotisme n'est donc pas du tout l'espèce de fond premier, élémentaire, à partir duquel pourrait se développer d'autres états pathologiques, plus violents ou plus intenses ; c'est au contraire la forme absolue, totale, de la folie. C'est le vertige de la folie, tournant si vite sur lui-même que plus rien des éléments, des croyances du délire ne peut plus s'en percevoir ; la non-couleur, par le tourbillonnement des couleurs sur elles-mêmes. C'est cet effet d'"obnubilation" de toute pensée, et même de toute perception, qui est cerné dans l'idiotisme et qui fait de l'idiotisme, malgré son absence de symptômes si l'on veut, est conçu à cette époque-là

comme étant tout de même une catégorie du délire. Voilà si vous voulez, la situation théorique, hâtivement reconstituée, à la fin du XVIII^e siècle »³²⁹.

Force est de constater que les discours médicaux de l'époque moderne distinguent l'idiotie et lui délivrent une définition propre (quand bien même cette définition se situerait à l'intérieur de la famille nosographique de la folie). Un médecin, François-Emmanuel Fodéré (1764-1835), va même jusqu'à y consacrer tout un traité (traité « *sur le goître et le crétinisme* » de 1792), preuve d'une volonté d'isoler, d'identifier cette catégorie particulière³³⁰. Dans son traité, Fodéré précise que le mot crétinisme dérive de crétin, nom qu'on donne, dans certaines contrées, à des individus qui sont tout à fait stupides, et qu'on appelle encore idiots, cagots³³¹. Le mot crétin vient lui-même de chrétien, bon chrétien, titre qu'on donne à ces idiots, parce qu'ils sont incapables de commettre un péché³³². « *J'ai adopté* », ajoute-t-il, « *ce terme, de préférence à un autre, à cause que les individus auxquels il appartient sont plus qu'idiots, et méritent une désignation particulière* »³³³. Il précise par ailleurs que le crétinisme est une maladie qui a existé à toute époque dans les diverses régions du globe, mais que les crétins n'ont pas toujours été considérés comme malades, et parfois comme des êtres bienheureux³³⁴. Leur état de maladie passait, selon lui, inaperçu au milieu des populations ignorantes et superstitieuses³³⁵.

B - L'autorité des médecins

Les médecins de l'époque moderne (occidentale) peuvent être qualifiés d'*autorités* dans le domaine de l'idiotie. La nature de cette autorité est à la fois épistémique et déontique, du fait de la nature mixte des normes médicales édictées, à l'instar de toute norme (à la fois proposition et injonction). Leur autorité a été analysée à partir du triptyque autorité-légitimité-acceptation.

Pour être accueilli comme légitime en cette période moderne, le porteur de discours doit respecter certaines règles de reconnaissance de la légitimité du discours, dans le mode de

³²⁹ *Ibid.*, pp. 202-203.

³³⁰ Fodéré n'est pas le premier à parler de crétinisme (on peut citer, avant lui, Josias Simber, Forest, Vogner et Haler), mais il serait le premier à y avoir consacré tout un traité.

³³¹ Manuel LEVEN, *Parallèle entre l'idiotie et le crétinisme*, A. Delahaye, 1861, p.16 [en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5469173n/f2.item.texteImage#>].

³³² *Ibid.*, pp. 16-17.

³³³ *Ibid.*, p. 17.

³³⁴ *Idem.*

³³⁵ *Idem.*

construction, d'argumentation et de présentation de celui-ci. Ces règles sont nombreuses, de natures diverses et interdépendantes. C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous limiter aux règles portant sur le fond du discours, en particulier celles de la médecine rationnelle³³⁶. Plus précisément, c'est la médecine rationnelle *classificatoire* (ou *nosographique* ou *des espèces* – c'est ainsi que Foucault les qualifie³³⁷,-) qui fait autorité jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. Le fond du discours médical en général et de l'idiotie en particulier, tire donc sa légitimité de sa correspondance avec les exigences de la pensée médicale dominante, la pensée rationnelle classificatoire, du respect de ses règles de démonstration, d'argumentation et de présentation. Dans *Naissance de la clinique*³³⁸, Foucault en dégage quatre caractéristiques de la médecine classificatoire, celles d'être « *historique* », « *analogique* », « *attachée à découvrir les maladies* » et « *attachée à classer les maladies en espèces à la fois naturelles et idéales* »³³⁹. Ces quatre caractéristiques fonctionnent, selon nous, comme règles reconnaissance de nature rationnelle médicale classificatoire du discours.

La première, l'historicité, est ainsi présentée par Foucault : « *L'historique rassemble tout ce qui, en fait ou en droit, tôt ou tard, de plein fouet ou indirectement peut être donné au regard* »³⁴⁰. Ainsi, « *une cause qui se voit, un symptôme qui peu à peu se découvre, un principe lisible dès sa racine* » sont de l'ordre « *d'un savoir "très simple", qui "doit précéder tous les autres" et qui situe la forme originare de l'expérience médicale* »³⁴¹. La maladie est perçue fondamentalement comme un espace de projection sans profondeur, où il n'y a qu'un plan et qu'un instant³⁴². C'est-à-dire que : « *l'effet a le même statut que sa cause, l'antécédent coïncide avec ce qui suit (...) une inflammation locale n'est pas autre chose que la juxtaposition idéale de sons éléments "historiques" (rougeur, tumeur, chaleur, douleur) sans que vienne en question*

³³⁶ En effet, la médecine occidentale évolue, depuis l'Antiquité, suivant deux principaux modèles, le *magico-religieux* d'une part et le *médico-philosophique* (dit aussi *rationnel*) d'autre part. Après une longue période de cohabitation et, parfois, de concurrence, l'autorité de la médecine rationnelle gagne du terrain par rapport à son homologue magico-religieuse, avant de dominer le paysage discursif médical (occidental) à partir du XVII^e siècle.

³³⁷ FOUCAULT, *Naissance de la clinique*, Quadrige, Puf, 2015.

³³⁸ FOUCAULT, *Naissance de la clinique*, *op. cit.*

³³⁹ *Idem.*

³⁴⁰ *Ibid.*, pp. 22-23.

³⁴¹ *Idem.*

³⁴² *Idem.*

leur réseau de déterminations réciproques ou leur entrecroisement temporel »³⁴³. Il ajoute que « *la structure première que se donne la médecine classificatoire, c'est l'espace plat du perpétuel simultané. Tableau et tableau* »³⁴⁴. Foucault a pensé cette médecine *historique* comme opposée à celle qui est pour lui *philosophique*, c'est-à-dire qui « *met en question l'origine, le principe, les causes* »³⁴⁵.

Il s'agit donc d'une manière *historique* de regarder les signes de la maladie, pour la reconnaître et la classer ou la mettre en tableau. En ce sens, pour être considéré comme conforme au paradigme dominant et, partant, pour être légitime, le discours médical sur l'idiotie doit avoir été construit suivant l'approche historique de la maladie. Il doit regarder de manière historique, plate et immédiate (table) les signes de la maladie et les classer dans le tableau. L'on reconnaît ici certains discours sur l'idiotie et sur la manière dont celle-ci est classée à l'intérieur du tableau de la folie. Plus précisément, cela nous renvoie à la norme de l'absence de comportement visible extravagant ou furieux, que nous avons également appelée norme de non-extravagance ou de non-fureur, utilisée pour distinguer l'idiotie des autres formes de folie. Reprenons ici l'exemple déjà cité de la nosographie de Daquin, distinguant le « *fou stupide* » du « *fou extravagant* » : « *dans le fou imbécile, les organes intellectuels paraissent totalement être en défaut ; il se conduit par les impulsions d'autrui, sans nulle espèce de discernement* », alors que « *le fou extravagant va, vient et est dans une agitation de corps continuelle, il ne craint ni danger ni menaces* »³⁴⁶. Daquin semble bien regarder la maladie de l'idiotie, qu'il appelle la folie stupide, suivant le comportement non-extravagant immédiat et visible, dans l'instant. En d'autres termes, en recourant à la norme de non-extravagance pour définir et classer l'idiotie, Daquin semble se conformer à la règle de l'historicité du regard médical. Cette règle de l'historicité du regard médical fait partie des règles de reconnaissance de la légitimité rationnelle classificatoire du discours médical à l'époque moderne.

Deuxièmement, la médecine classificatoire est, pour Foucault, analogique. Pour classer les maladies, elle opère suivant des analogies : « *Les tableaux sont ressemblants, mais ils se ressemblent aussi. D'une maladie à l'autre, la distance qui les sépare se mesure au seul dégradé de leur ressemblance sans même qu'intervienne l'écart logico-temporel de la*

³⁴³ *Idem.*

³⁴⁴ *Idem.*

³⁴⁵ *Idem.*

³⁴⁶ Joseph DAQUIN, *La philosophie de la folie*, Insania, Frénésie, 1987, p. 50.

*généalogie*³⁴⁷ »³⁴⁸. Il nous apparaît que cette exigence de classification par analogies, ou de la classification analogique, fonctionne, elle aussi, comme règle de reconnaissance de la nature rationnelle médicale classificatoire du discours à l'époque moderne, y compris de celui se rapportant à l'idiotie. Prenons, en guise d'illustration, la nosographie de Platter. Celui-ci réunit plusieurs maladies dans un seul ensemble appelé *lésions de l'entendement*, qui sont *l'affaiblissement (imbecilitates)*, *l'abolition (consternatio)*, *la perversion (alienatio)* et *l'exagération (defatigatio)*³⁴⁹. Il regroupe ces maladies suivant un critère de ressemblance, celui de l'altération des facultés mentales et ne les différencie que suivant le degré de cette altération. On peut dire, reprenant les termes de Foucault, que « *la distance qui les sépare se mesure au seul dégradé de leur ressemblance* »³⁵⁰. Un constat similaire peut être fait s'agissant de la classification de Zacchias. Ce dernier regroupe trois espèces de maladie sous un seul ensemble, appelé *dementia*, qui sont *la fatuitas*, *l'insania* et *le delirium*³⁵¹. Une analogie est faite entre ces trois maladies, en ce qu'elles ont en commun le trouble du développement. C'est cette ressemblance qui permet de les réunir dans un seul ensemble. La seule chose qui les différencie à l'intérieur de cet ensemble, c'est le degré de ce trouble du développement. La première espèce, *la fatuitas*, correspond à une absence de développement, espèce elle-même divisée en trois sous-espèces, fonction là aussi d'un degré, le degré d'absence de développement³⁵². Ainsi, c'est la distance entre ces espèces et sous-espèces se mesure-t-elle, là aussi, au sel dégradé de leur ressemblance (dégradé appelé *degré*). Remarquons enfin que ni Platter, ni Zacchias, ne font intervenir l'écart logico-temporel de la généalogie de la maladie (ou de celle, chez Platter, de l'altération des facultés mentales ou, chez Zacchias, du trouble du développement). Ainsi, par

³⁴⁷ Suivant notre compréhension de ce que Foucault appelle *l'écart logico-temporel de la généalogie des signes*. Prêter attention à cet écart signifie, par exemple, s'intéresser à l'apparition d'un signe A à une vitesse v , 4 heures après l'apparition d'un autre signe B.

³⁴⁸ FOUCAULT, *Naissance de la clinique*, *op. cit.*, pp. 23-24. Qualifiée *a posteriori* d'être une méthode de classification artificielle, « *l'analogie suppose un fonctionnement dans un même ensemble, ce qui est de la pure fiction* » : Jean-Richard FREYMAN, « La méthode clinique et son extinction », in Jean-Richard FREYMAN, *Introduction à l'écoute. Qu'est-ce que la clinique ?*, Hypothèses, Érès, 2002, pp. 27-34.

³⁴⁹ A. FOVILLE, « Nomenclature et classification des maladies mentales », *op. cit.*

³⁵⁰ FOUCAULT, *Naissance de la clinique*, *op. cit.*, pp., pp. 23-24.

³⁵¹ Henri EY, « La classification des maladies mentales et le problème des psychoses aiguës », *op. cit.*

³⁵² *Idem.*

exemple, ils ne différencient pas ces maladies suivant l'âge de l'apparition de l'altération ou du trouble, ni suivant sa vitesse de progression.

Troisièmement, la médecine classificatoire est, pour Foucault, attachée à découvrir la maladie. Il précise que ce n'est pas le malade qui est observé, mais bien la maladie, avec sa nature et son ordre rationnel³⁵³. Concernant notre objet d'étude, ce constat apparaît aisément à la lecture des intitulés des études ou des traités, comme le « *Traité du goître et du crétinisme* » publié en 1799 par Fodéré. Cet intérêt pour la maladie avant tout, remarquable encore à la fin du XVIII^e siècle, sera remplacé, un siècle plus tard, par un intérêt pour le malade, là aussi visible dans l'intitulé même des ouvrages.

Quatrièmement, la médecine classificatoire a la particularité d'être attachée à classer les maladies en espèces, à la fois naturelles et idéales : « *naturelles puisque les maladies y énoncent leurs vérités essentielles ; idéales dans la mesure où elles ne sont jamais données dans l'expérience sans altération ni trouble* »³⁵⁴. Ici, l'altération et le trouble renvoient au patient et au médecin. En effet, « *la perturbation première est apportée avec et par le malade* »³⁵⁵. Le malade fait obstacle à la lecture entière de la maladie qui évolue en lui. Ainsi, « *paradoxalement, le patient n'est par rapport à ce dont il souffre qu'un fait extérieur* »³⁵⁶, de même que pour le médecin, dont l'« *intervention est violence, si elle n'est pas strictement soumise à l'ordonnance idéale de la nosologie* »³⁵⁷. Le regard du médecin s'adresse en priorité à la maladie, non au malade, non à ce corps concret. Il s'adresse « *à des intervalles de nature, à des lacunes et à des distances qui sont tant de signes qui différencient une maladie plus qu'une autre. Le remède doit être administré au bon moment de la vie de la maladie. Administré trop tôt, le remède contredit et brouille l'essence de la maladie ; il l'empêche d'accéder à sa vraie nature, et en la rendant irrégulière, il la rend intraitable* »³⁵⁸. C'est pourquoi « *dans l'espace rationnel de la maladie, médecins et malades ne sont pas impliqués de plein droit ; ils sont tolérés comme autant de brouillages difficiles à éviter : le rôle paradoxal de la médecine consiste surtout à les neutraliser, à maintenir entre eux le maximum de distance pour que la*

³⁵³ FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 24-25.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 25.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 25-27.

³⁵⁶ *Idem.*

³⁵⁷ *Idem.*

³⁵⁸ *Idem.*

configuration idéale de la maladie, dans le vide qui se creuse de l'un à l'autre, devienne forme concrète, libre, totalisée enfin en un tableau immobile, simultané, sans épaisseur ni secret où la reconnaissance s'ouvre d'elle-même sur l'ordre des essences »³⁵⁹.

Ces quatre caractéristiques de la médecine rationnelle classificatoire (modèle médical dominant à l'époque moderne), dégagées par Foucault dans *Naissance de la clinique*, fonctionnent, selon nous, comme règles de reconnaissance de la légitimité du – fond du – discours médical, notamment sur l'idiotie. Ce qui a contribué à donner légitimité au discours médical sur l'idiotie, émis par les médecins modernes, c'est sa conformité aux quatre règles de reconnaissance de la nature classificatoire du discours, à savoir l'*historicité* du regard médical, le recours à la méthode *analogique* pour classer les maladies, l'attachement du discours à *la découverte de la maladie* et à *la classification des maladies en espèces à la fois naturelles et idéales*.

Enfin, le troisième point du triptyque autorité- légitimité- acceptation est celui de l'acceptation. Quels sont les éléments contribuant à l'acceptation par leurs destinataires, des discours sur l'idiotie émis par les médecins ? La question de l'acceptation est intimement liée à celle de la légitimité, si bien que les éléments constitutifs ou appuyant la légitimité d'un auteur de discours, viennent naturellement renforcer l'acceptation par le sujet de la proposition émise. Par ailleurs, cette acceptation est facilitée par le postulat naturaliste du discours. Les classifications opérées ont cela de commun qu'elles prétendent toutes à une certaine naturalité, le médecin découvrant l'ordre naturel des choses, en l'occurrence de la maladie. L'acceptation est également facilitée par sa correspondance avec une idéologie véhiculée par le discours, qui est celle de la monstruosité naturelle de l'idiot.

II - Les psychiatres du XIX^e siècle

Au XIX^e siècle, c'est-à-dire au début de l'époque contemporaine (fin XVIII^e – aujourd'hui), la jeune psychiatrie, affirmant depuis peu son autonomie vis-à-vis de la médecine générale, vient affirmer son autorité en matière d'idiotie. En effet, un conflit d'autorité s'est joué entre médecins et aliénistes, particulièrement - mais non exclusivement - sur le terrain de l'idiotie. Commençons par présenter quelques-uns des discours psychiatriques sur l'idiotie et ses normes (A), avant de nous intéresser à ce qui structure l'autorité des psychiatres du XIX^e siècle (B).

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 27.

A - Les normes psychiatriques de l'idiotie

Les discours psychiatriques du XIX^e siècle sur l'idiotie et ses normes sont marqués par trois évènements. Les deux premiers renvoient à (ce que nous avons choisi d'appeler) *l'autonomisation conceptuelle de l'idiotie*, accompagnée de son *émancipation nosographique* (vis-à-vis de la folie). Le troisième renvoie à ce que Foucault a appelé, dans son cours au Collège de France du 16 janvier 1974, *la dépathologisation de l'idiotie*³⁶⁰. Pour expliquer cela, nous citerons certains travaux de Philippe Pinel (1745-1826), considéré comme précurseur de la psychiatrie en France, et d'autres psychiatres qui sont Jean-Étienne Esquirol (1772-1840), Jacques-Étienne Belhomme (1880-1880) et Édouard Seguin (1812-1880).

Commençons par présenter les deux premiers évènements. À la fin du XVIII^e siècle, *l'isolation de l'idiotie à l'intérieur de la catégorie de la folie* est déjà bien avancée dans les discours médicaux. Ce phénomène vient en préparer un autre, visible dans la littérature médicale du XIX^e siècle et plus particulièrement dans les discours des précurseurs de la psychiatrie, celui de *l'autonomisation de l'idiotie* (vis-à-vis de la folie) et, partant, de l'autonomisation des normes médicales l'intelligence vis-à-vis des normes de la raison. C'est alors que l'on assiste à *l'émancipation nosographique* de l'idiotie de sa famille nosographique d'origine. En effet, au cours du XIX^e siècle, l'idiotie acquiert une complète autonomie conceptuelle et une distinction nette entre les normes de l'intelligence et celles de la raison se structure.

Prenons l'exemple des travaux de Philippe Pinel, qui s'est régulièrement intéressé à l'idiotie, qu'il appelle idiotisme. Cet intérêt se retrouve dans une majeure partie de sa bibliographie, dès le *Tableau Général des fous de Bicêtre au nombre d'environ 200* de 1794, en passant par son *Traité sur la manie* de 1800, jusqu'à la dernière édition de la *Nosographie philosophique, ou la méthode de l'analyse appliquée à la médecine* parue en 1818³⁶¹. Ce faisant, Pinel développe deux normes importantes : d'abord, en 1797³⁶², celle de l'oblitération des facultés intellectuelles (ou de l'entendement) puis, l'année suivante, celle de l'oblitération des facultés affectives (ou morales). Une oblitération signifie, littéralement, un effacement progressif. Les rapports entre

³⁶⁰ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203-221.

³⁶¹ Pour une analyse textuelle et comparative du corpus pinélien situé entre 1794 et 1818 : Y. TRICHET, « Étude sur l'idiotisme chez Philippe Pinel », *Évolution Psychiatrique*, Vol. 81, Issue 1, Janvier-Mars 2016, pp. 202-2020.

³⁶² Pinel P., *Mémoire sur la manie périodique ou intermittente*, Imprimerie de Crapelet, Paris, 1802 [en ligne : <https://archive.org/details/b30387917/mode/2up>].

l'oblitération des facultés intellectuelles et celle des facultés affectives évoluent progressivement dans les œuvres de Pinel. Nettement distinguées au préalable, celles-ci sont finalement regroupées en 1799. Ce regroupement est important dans l'histoire de la médecine, puisque c'est à partir de celui-ci que Pinel donne à l'idiotisme son autonomie nosographique³⁶³. La même année, Pinel parachève sa définition de l'idiotisme. Il s'agit pour lui d'une oblitération plus ou moins absolue des fonctions de l'entendement et des affections du cœur, « *quelques fois rêvasserie douce avec des sons à demi articulés ; d'autres fois, taciturnité et perte de parole, par le défaut d'idées. Certains idiots sont très-doux ; d'autres sont sujets à des quintes très-vives et très emportées* »³⁶⁴.

C'est ensuite au tour de Jean-Étienne Esquirol de faire évoluer le concept développé par Pinel. Esquirol remplace le terme d'idiotisme par celui d'idiotie. Celui-ci construit une métaphore restée célèbre : « *L'homme en démence est privé des biens dont il jouissait autrefois ; c'est un riche devenu pauvre. L'idiot a toujours été dans l'infortune et la misère. L'état de l'homme en démence peut varier, celui de l'idiot est toujours le même. Celui-ci a beaucoup de traits de l'enfance, celui-là conserve beaucoup de la physionomie de l'homme fait. Chez l'un et l'autre, les sensations sont nulles ou presque nulles ; mais l'homme en démence montre dans son organisation, et même dans son intelligence, quelque chose de sa perfection passée ; l'idiot est ce qu'il a toujours été, il est tout ce qu'il peut être par rapport à son organisation primitive* »³⁶⁵. La grande majorité des écrits s'accordent à dire que la séparation de l'idiotie, non plus de la folie-démence (phénomène de séparation antérieur au XIX^e siècle et que nous avons appelé *l'isolation de l'idiotie* à l'intérieur du tableau de la folie), mais la folie toute entière, est acquise à compter de la réception de cette métaphore d'Esquirol. L'écho favorable qu'a su trouver la

³⁶³ Pinel P., « Observations sur les aliénés, et leur division en espèces distinctes, *Mémoires de la Société Médicale d'Émulation*, 1799, an VII, 3, 1–26 ; BLOCH H., CHEMAMA R., DÉPRET E. et al. (dir.), *Le grand dictionnaire de la Psychologie*, Les Grands dictionnaires culturels, Larousse, 2011, entrée « idiotisme ».

³⁶⁴ P. PINEL, *Observations sur les aliénés, et leur division en espèces distinctes*, op. cit. ; P. DUMOUCHEL, « La Nosographie de Pinel et le statut de la psychiatrie », *Évolution Psychiatrique*, 1998, 63(4), 735–50.

³⁶⁵ E. ESQUIROL, *Des Maladies Mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*. Vol. 2, Paris, Baillière, 1838, p. 77.

description d'Esquirol tiendrait notamment au fait qu'il s'appuie sur le concept de propriété privée³⁶⁶.

Les discours qui ont suivi sont plutôt allés dans le sens d'un renforcement de cette autonomisation, qui s'est faite à travers le renforcement et la précision de la norme du développement. Jacques-Étienne Belhomme, à l'instar d'Esquirol, identifie la notion de développement de l'enfant comme critère autonome et la fait fonctionner comme norme diagnostique. Il est alors question de diagnostiquer deux pathologies : l'idiotie et l'arriération mentale. Par la suite, avec Édouard Seguin, cette nouvelle norme du développement est approfondie et très précisément délimitée. Plus exactement, il la fait se dédoubler en deux normes bien distinctes : celle de la lenteur du développement (servant à qualifier les arriérés), d'une part, et celle de l'arrêt du développement (pour la qualification de l'idiot), d'autre part. La première est une norme que l'on pourrait qualifier de mathématique ou de statistique, puisqu'elle est définie par référence à une moyenne, celle des autres enfants. La seconde peut être qualifiée de biologique, utilisant comme référence non plus une moyenne mais une figure plus figée, celle de l'adulte³⁶⁷.

La redécouverte de la norme du développement³⁶⁸, utilisée comme critère autonome, a permis non seulement de renforcer l'autonomie nosographique de l'idiotie, mais aussi d'affiner la définition de l'idiotie en la distinguant de l'arriération mentale.

Le troisième évènement dégagé des discours psychiatriques du XIX^e siècle sur l'idiotie et ses normes est - pour reprendre à notre compte une expression foucauldienne - celui de *la dépathologisation de l'idiotie*. La redécouverte de la norme du développement a notamment eu pour conséquence de donner un statut tout à fait nouveau à l'idiotie et à l'arriération mentale. Ce nouveau statut est celui d'une simple anormalité et non plus celui d'une pathologie. Il subsistait chez Esquirol une équivoque sur le caractère pathologique de l'idiotie et de

³⁶⁶ German E. BERRIOS, « Retard mental et Psychiatrie : une histoire conceptuelle », *Revue Européenne du Handicap Mental*, 2001, p. 13. Voir, pour une explication des raisons de ce succès : J. ATTALI, *Au propre et au figuré*, Arthème Fayard, 1988.

³⁶⁷ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203-208.

³⁶⁸ Foucault parle de « découverte » de la norme du développement (Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203-208). Il nous semble plus pertinent de choisir le terme de « redécouverte » puisque la norme du développement existait déjà dans les discours médicaux, notamment chez Zacchias. Simplement, avec Esquirol, Belhomme et surtout Seguin, elle est perçue différemment, on lui donne une autre signification et un autre fondement.

l'arriération mentale. Chez Seguin, l'idiot ou l'arriéré n'est plus considéré comme un malade ou un infirme, mais simplement comme un enfant au développement anormal³⁶⁹. Se superposent deux normes de définition de l'idiotie et de l'arriération mentale, celle du développement, d'une part, et celle de l'instinct, d'autre part³⁷⁰.

B - L'autorité des psychiatres

Les psychiatres du XIX^e siècle peuvent être qualifiés d'*autorités* dans le domaine de l'idiotie. Les normes psychiatriques de l'idiotie ont une nature ambiguë, située entre l'être et le devoir-être. Cette ambiguïté déteint nécessairement sur la nature du discours qui la porte, entre description et injonction. C'est pourquoi nous pensons que l'autorité des psychiatres doit être qualifiée de mixte, à la fois épistémique et déontique³⁷¹. Cette autorité a été analysée suivant le triptyque autorité-légitimité-acceptation.

Afin d'identifier ce qui structure (ou contribue à structurer) leur légitimité, nous avons réalisé une lecture croisée des études menées par Foucault dans *Naissance de la clinique*³⁷² et dans sa *Leçon du 16 janvier 1974*³⁷³. Cela nous a permis d'identifier cinq sources ou types de légitimités différentes, mais qui se superposent et se renforcent mutuellement.

³⁶⁹ « C'est quelqu'un qui n'est pas sorti finalement de la normale ; ou, plutôt, il s'est situé à un degré moindre à l'intérieur de quelque chose qui est la norme elle-même, c'est-à-dire le développement de l'enfant. L'idiot est une sorte d'enfant, ce n'est pas un malade ; c'est quelqu'un qui est plus ou moins enfoncé à l'intérieur d'une enfance qui est l'enfance normale elle-même ». Il s'agit là du versant négatif de cette anomalie qui, dans son versant positif devient « ce quelque chose qui éclate ainsi par le fait de l'arrêt ou de l'extrême lenteur du développement, c'est ce que Seguin appelle l'"instinct" » : « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 208.

³⁷⁰ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 208, citant E. SEGUIN, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement*, Paris, J.-B. Baillière, 1846, p. 26 : « L'idiotie, dit Seguin, est une infirmité du système nerveux qui a pour effet radical de soustraire tout ou partie des organes et des facultés de l'enfant à l'action régulière de sa volonté, qui le livre à ses instincts et le retranche du monde moral ».

³⁷¹ On oppose classiquement l'autorité épistémique à l'autorité déontique. La première vise l'acceptation de *propositions* émanant du porteur, tandis que la seconde vise l'acceptation d'*injonctions* : André-Jean ARNAUD (dir.), *Dictionnaire de théorie et de sociologie du droit*, *op. cit.*, entrée « Autorité (Théorie du droit) ».

³⁷² Foucault, *Naissance de la clinique*, *op. cit.*

³⁷³ Foucault, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 199- 231.

Premièrement, la psychiatrie du XIX^e siècle puise sa légitimité de la nature médicale qu'elle affiche³⁷⁴. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, c'est la médecine rationnelle classificatoire³⁷⁵ qui fait autorité³⁷⁶. Toutefois, à partir du XIX^e siècle, c'est le modèle médical clinique³⁷⁷ qui fait autorité³⁷⁸. La clinique s'impose comme un modèle de vérité perpétuelle et se présente comme différente de la médecine dite théorique, notamment classificatoire, à qui elle reproche d'avoir été marquée par l'instabilité³⁷⁹.

Deuxièmement, sur le fond de leurs discours, les psychiatres bénéficient de la légitimité du discours clinique. Pour Foucault, la clinique est, notamment, un regard porté sur un malade hospitalisé. Le regard clinique est, pour Foucault, « *un acte perceptif [qui] sous-tend par une logique des opérations ; il est analytique parce qu'il reconstitue la genèse de la composition ; mais il est pur de toute intervention dans la mesure où cette genèse n'est que la syntaxe du langage qui parle les choses elles-mêmes dans un originaire silence. Le regard de l'observateur*

³⁷⁴ Nous écartons ici volontairement le débat autour de la position de Foucault sur la nature médicale ou non de la psychiatrie. Par exemple, il a déjà été souligné que, dans *Naissance de la clinique*, Foucault ne dit absolument rien de la psychiatrie et, lorsqu'il parle de Pinel, il n'aborde que sa position en médecine clinique (Hugo GARANCE, *Avec le pouvoir psychiatrique, Michel foucault fait-il événement ?*, Mémoire de master en philosophie approfondie, Mémoire de master en philosophie approfondie, Faculté de philosophie et Lettres, Université de Liège, 2020, [en ligne]). La question a également été analysée sous l'angle de l'antipsychiatrie (voir par exemple : Saïd CHEBILI, « Foucault et l'antipsychiatrie », *L'information psychiatrique*, 2016/8 (volume 92), pp. 671-676). En tout état de cause, les psychiatres du XIX^e siècle ayant discoursé sur l'idiotie (parmi lesquels Pinel et Esquirol), détiennent le titre de médecin. De ce fait, ils ont pu bénéficier de la légitimité de tout médecin de la même époque.

³⁷⁵ Médecine rationnelle classificatoire ou *médecine classificatoire*, ou , ou *des espèces, ou des espèces pathologiques*, ou *des classes* : cinq appellations utilisées comme synonymes par Foucault : Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 22-82.

³⁷⁶ Bien que celle-ci commence à souffrir, au cours du XVIII^e siècle, de l'opposition de la nouvellement autonome *médecine épidémiologique*, opposition qui s'est faite sur certains points et dans une certaine mesure, Voir : Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 43-82.

³⁷⁷ Précisons que la notion de *médecine clinique* n'enferme pas un mode de pensée homogène et invariable. La pensée clinique a connu de nombreuses évolutions, spécialisations et scissions : Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 175- 267.

³⁷⁸ En effet, la fin du XVIII^e siècle marque l'apparition nouvelle d'une autorité de la médecine clinique, Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, p.83.

³⁷⁹ Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 83-84. Suivant un récit idéal, fréquent à la fin du XVIII^e siècle, la clinique, « *contre les systèmes, qui appartiennent au temps négateur* », constitue la connaissance positive du savoir, une vérité qu'il faut non pas inventer, mais redécouvrir : Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, p. 86.

et les choses qu'il perçoit communiquent par un même Logos qui est ici genèse des ensembles et la logique des opérations »³⁸⁰. De plus, contrairement à la médecine classificatoire qui préférerait observer les malades à leurs domiciles, lieux neutres d'évolution de la maladie³⁸¹, la médecine clinique marque le retour du malade dans les hôpitaux³⁸².

Troisièmement, s'ajoute à la légitimité médicale en général et à la légitimité clinique en particulier, une troisième. La psychiatrie, pour pouvoir émettre des discours normatifs légitimes sur l'idiotie, a dû se transformer elle-même. Ce faisant, elle puise une légitimité de l'intérieur même de son discours sur l'idiotie, discours qui fonctionne suivant une cohérence interne.

En effet, en dépathologisant l'idiot et l'arriéré, la psychiatrie a créé une nouvelle catégorie, celle de l'enfant anormal, qui est extérieure à la classification des maladies³⁸³. Cette dépathologisation aurait dû, logiquement, engendrer la démedicalisation de l'idiot et de l'arriéré, c'est-à-dire leur exclusion du champ de connaissance et/ou de compétence de la psychiatrie³⁸⁴. Toutefois, ce mouvement de dépathologisation n'a jamais eu pour suite celui de leur démedicalisation et la psychiatrie va aussitôt revendiquer pour elle ce nouveau sujet, l'anormal³⁸⁵. Cette revendication s'est faite via un processus qui est pour Foucault « *en apparence contradictoire* »³⁸⁶, un « *phénomène tout à fait curieux* »³⁸⁷, celui de l'internement des idiots et arriérés dans les institutions asilaires ou, plus simplement, celui de « *l'institutionnalisation* »³⁸⁸ de l'idiotie, « *la mise en place de l'idiotie à l'intérieur de l'espace*

³⁸⁰ Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp.155 à 156.

³⁸¹ *Ibid.*, pp. 37-42, l'auteur considérant les hôpitaux comme interférant sur l'évolution naturelle de la maladie du fait des contacts avec les autres maladies des autres patients.

³⁸² *Ibid.*, pp. 156- 159. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si Pinel, précurseur de la psychiatrie, a enseigné la clinique à la Salpêtrière à partir de 1795 (Comme le rappelle le médecin Imbault-Huart, à l'occasion d'une Communication présentée à la séance du 28 février 1977 de la Société française d'histoire de la médecine).

³⁸³ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.* pp. 203-207. L'auteur explique que signifie, par exemple chez Seguin, que l'idiot et l'arriéré ne sont plus considérés comme des malades. Ils sont désormais des enfants au développement anormal.

³⁸⁴ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203 et s.

³⁸⁵ *Idem.*

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 209.

³⁸⁷ *Idem.*

³⁸⁸ *Idem.*

psychiatrique, une colonisation de l'idiotie par celui-là »³⁸⁹. Cela est curieux dans le sens où, d'un côté, la psychiatrie tient un discours séparant radicalement l'idiotie de la folie et, de l'autre, elle organise l'internement des idiots dans les institutions asilaires.

Foucault expose quelques grandes étapes de cette institutionnalisation par paliers. À la fin du XVIII^e siècle, à l'époque qui était celle de Pinel, il a été pris bien soin de mettre les idiots à l'écart, « *de les déporter par rapport à cette espèce d'espace d'internement confus* »³⁹⁰, en les annexant essentiellement aux institutions de sourds-muets, c'est-à-dire à des institutions proprement pédagogiques³⁹¹. Puis, progressivement, les idiots sont ramenés à l'intérieur des espaces asilaires³⁹². C'est durant cette période, celle où Seguin définit l'idiotie comme n'étant pas une maladie mentale, que s'ouvrent à l'intérieur des grands asiles récemment aménagés, les quartiers pour les enfants débiles, idiots, hystériques et épileptiques³⁹³.

³⁸⁹ *Idem.*

³⁹⁰ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison*, Paris, Tel, Gallimard, 1972. Dans les années 1790, les fous qui étaient détenus ont été progressivement transférés dans des hôpitaux spécialisés pour y être soignés. La loi des 16-26 mars 1790 abolit les lettres de cachet et dispose, en son article 9, que toutes les personnes détenues pour cause de démence seraient examinées par des médecins et interrogées par les procureurs, dans un délai de trois mois, en vue de leurs mises en liberté ou de leur transfert dans des hôpitaux spéciaux pour y être soignées (Isabelle CAVÉ, « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *Recherches & Éducatives* [En ligne], HS | 2019). Pinel, alors médecin à Bicêtre en 1792, demande la suppression des chaînes, des cachots et de la torture. Il crée, pour ces malades des traitements plus doux tels que les promenades et les ateliers (Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison. op. cit.*).

³⁹¹ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison. op. cit.* Jean Itard (1774-1838), médecin qui sera considéré comme fondateur de la psychiatrie de l'enfant et Seguin ont d'ailleurs exercé dans ces maisons de sourds-muets.

³⁹² Cela s'est fait via quelques phases de transition, comme l'institut dit d'orthophrénie, ouvert par le psychiatre Voisin en 1834, lieu de traitement pour les enfants pauvres atteints de déficience mentale, « *un institut en quelque sorte intermédiaire entre la pédagogie spécialisée des sourds-muets et le lieu psychiatrique proprement dit* » : Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison, op. cit.*

³⁹³ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison, op. cit.* pp. 209-210. Par exemple, Jean-Pierre Falret (1794-1870), médecin et psychiatre, est nommé en 1831 médecin de la section des idiots à Salpêtrière, réunies en « *une école commune de quatre-vingts idiots et imbéciles* » qu'il dirige jusqu'à sa nomination dix ans plus tard à la direction d'une section d'aliénés adultes (Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison, op. cit.* pp. 210, voir note de bas de page n°33). Guillaume Ferrus (1784-1861), médecin et disciple de Pinel, fait ouvrir en 1833, un quartier pour les enfants idiots à Bicêtre et c'est Seguin qui devient responsable de ce quartier en 1842.

Comment la psychiatrie justifie-t-elle cela ? Comment peut-on tenir un discours séparant radicalement l'idiotie de la folie, tout en mettant les idiots dans les institutions asilaires ? La psychiatrie rapproche l'idiot et l'arriéré de l'adulte fou (dont elle a le savoir) pour comparer leurs comportements. Le rapport dégagé entre ces deux catégories, c'est *l'instinct*, ensemble d'éléments à la fois naturels et anarchiques, « *série indéfinie de petits refus qui s'opposent à toute volonté d'autrui* »³⁹⁴. Pour Seguin, contrairement au fou qui dit « oui » aux choses fausses, l'enfant anormal est celui qui dit « non » à tout. La maîtrise de la folie va justifier une récupération de l'idiotie et de l'arriération. Ce nouveau pouvoir sur l'anormal suppose une transformation à l'intérieur du pouvoir psychiatrique, qui ajoute à son arsenal un nouveau sujet (l'anormal) et une nouvelle fonction (son éducation). Cette nouvelle fonction pédagogique s'ajoute à sa fonction première, qui est la guérison des fous. Le pouvoir sur l'anormal va permettre à la psychiatrie de se brancher sur toute une série de régimes disciplinaires, en particulier la discipline scolaire. L'anormal doit en effet se soumettre à une éducation de la part des psychiatres, à l'intérieur des institutions asilaires, qui se contentent en réalité de reprendre à leur compte les programmes scolaires³⁹⁵.

Ces éléments servent tant à la légitimation du pouvoir psychiatrique sur les idiots, qu'à sa justification auprès du destinataire du discours (troisième aspect du triptyque autorité-légitimité-acceptation guidant notre analyse juridique de l'autorité de psychiatres).

Quatrièmement, la psychiatrie du XIX^e siècle voit sa légitimité médicale rationnelle (clinique) dédoublée par une légitimation politico-juridique. Citons trois de ces formes de légitimation politico-juridique du pouvoir psychiatrique sur les idiots. La première est de l'ordre du juridique. Des textes juridiques prolifèrent, renforçant le traitement psychiatrique des idiots en institution asilaire³⁹⁶. La deuxième est plutôt de l'ordre du discours politique. Dans les années

En 1888, un quartier similaire est ouvert à Villejuif (Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison.*, *op. cit.* p., voir note de bas de page n°39).

³⁹⁴ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 213.

³⁹⁵ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.* pp. 203 et s.

³⁹⁶ Par exemple, une décision du ministre de l'Intérieur de 1840 énonce explicitement que la loi de 1838 sur l'internement de aliénés est applicable aux idiots : « *le ministre de l'Intérieur ayant décidé que la loi de 1838 était applicable aux idiots et imbéciles, les enfants ne pouvaient plus résider dans un autre établissement qu'un asile d'aliénés. En conséquence le Conseil général des Hospices fit transférer ceux qui se trouvaient dans d'autres établissements à l'asile de Bicêtre* » : Circulaire du 14 août 1840, Henri Jean Baptiste Davenne, *Rapport du Directeur de l'administration de l'Assistance Publique à M. le Préfet de la Seine sur le service des aliénés du département de la Seine*, Paris, Imprimerie de

1830-1840³⁹⁷, l'institutionnalisation asilaire des idiots et arriérés, encore à ses débuts, était justifiée dans les discours politiques par le besoin du travail des parents, plus précisément par une crainte que ces enfants ne soient un obstacle au travail de leurs parents³⁹⁸. La troisième forme de légitimation politico-juridique du pouvoir psychiatrique sur les idiots est de l'ordre budgétaire. En 1840, une décision ministérielle rend les dispositions de la loi de 1838 définissant les modalités d'internement et les conditions d'assistance aux internés pauvres, applicables aux idiots³⁹⁹. Aux termes de celles-ci, à défaut des ressources nécessaires, « *il sera pourvu sur les centimes affectés par la loi des finances, aux dépenses ordinaires du département auquel l'aliéné appartient, sans préjudice du concours de la commune du domicile de l'aliéné, d'après les bases proposées par le Conseil général, sur l'avis du préfet, et approuvés par le gouvernement* »⁴⁰⁰. Pour Foucault, « *ce qui avait fait que pendant tant d'années l'on avait hésité, et ce qui a fait que même après la décision de 1840 l'on a hésité à interner les débiles mentaux dans les asiles, c'est précisément que les obligations financières des collectivités*

l'administration de l'Assistance Publique, 1852, exemple cité par Foucault : Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 210.

³⁹⁷ A cette époque, ce n'est pas (encore) la question de la scolarisation des idiots et arriérés qui joue. Il faudra attendre la fin du XIXe siècle pour que l'enseignement primaire généralisé serve de « filtre » ; voir en ce sens Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 210-211.

³⁹⁸ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 211. Reprenons un discours rapporté par Foucault en guise d'illustration : Jean Denys Marie Cochin (1789-1841), avocat à la Cour de cassation et homme politique, fondateur en 1828, avec la marquise de Pastoret, des « *salles d'asile* », qui a tenu le discours suivant : « *elles sont pour effet de procurer gratuitement ou à peu de frais des facilités considérables pour le bien-être de la population, en ce qu'elles diminuent les charges de chaque ménage et augmentent les ressources des chefs de famille, soit sous le rapport de la liberté du travail, soit en permettant de diminuer le nombre de personnes attachées à la surveillance des enfants* » (Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de « salles d'asile », Hachette, 4^e éd. 1853, p. 32). Notons que les « *salles d'asile* » Reconnues par une ordonnance du 28 mars 1831 puis, suite à la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, une ordonnance du 22 décembre 1837 définit le statut dans son article I : « *les salles d'asile, ou écoles du premier âge, sont des établissements charitables où les enfants des deux sexes peuvent être admis, jusqu'à l'âge de six ans accomplis, pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame* » (Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de "*salles d'asile*", *op. cit.*, 1853, p.231).

³⁹⁹ Par une circulaire du 14 août 1840 (Henri Jean Baptiste DAVENNE, *Rapport du Directeur de l'administration de l'Assistance Publique à M. le Préfet de la Seine sur le service des aliénés du département de la Seine*, Paris, Imprimerie de l'administration de l'Assistance Publique, 1852).

⁴⁰⁰ Article 28 de la loi du 30 juin 1838, dite loi Esquirol sur les aliénés.

locales se trouvaient grevées d'autant »⁴⁰¹. C'est sans doute pour cette raison que cette prise en charge était soumise à la réunion d'un certain nombre de conditions cumulatives, au titre desquelles la transmission d'un certificat médical attestant de trois choses : de la réalité de l'idiotie du patient, de l'impossibilité pour lui – et pas uniquement pour sa famille - de subvenir à ses besoins et, surtout, de sa dangerosité (qu'il était capable de commettre des incendies, homicides, viols, etc.). S'agissant de cette dernière condition, « *les médecins des années 1840-1860 le disent clairement ; ils disent : nous sommes obligés de faire de faux rapports, de noircir la situation, de présenter l'idiot ou le débile comme dangereux pour pouvoir obtenir [qu'il soit assisté]* »⁴⁰².

Foucault remarque que ces plaintes répétées des médecins, celles d'être obligés d'accuser les idiots d'être dangereux, vont avoir une incidence sur le déploiement de toute une littérature médicale « *qui va se prendre elle-même de plus en plus au sérieux, qui va, si vous voulez, stigmatiser le débile mental et en faire effectivement quelqu'un de dangereux* »⁴⁰³. Ainsi verra-t-on se reconstituer la catégorie large des personnes présentant un danger pour la société, au titre desquelles les idiots, « *parce qu'ils se masturbent en public, qu'ils commettent des délits*

⁴⁰¹ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 217.

⁴⁰² *Idem*. Il convient en revanche d'admettre que ce type de discours ne fait pas l'unanimité et que les choses ne sont pas aussi tranchées. Citons, en guise d'illustration, un Rapport à la chambre des députés du 27 mars 1838, dans lequel Alexandre-François-Auguste Vivien tient les propos suivants : « *Si la loi ouvrirait indistinctement les établissements créés ou subventionnés par les départements à quiconque se prévaudrait du titre d'aliéné, elle faciliterait les plus ruineux abus. L'imbécillité, l'idiotisme touchent de près à l'aliénation mentale et pourraient aisément se confondre avec elle. Les communes, pour se dégager du fardeau de leurs pauvres, les familles pour se soustraire à leurs charges domestiques, ne manqueraient pas d'imposer au département, comme atteints d'aliénation mentale, tous les indigents incapables de subvenir à leur existence et chez lesquels le moindre défaut d'intelligence pourrait servir de prétexte. Les établissements seraient bientôt encombrés et les départements placés dans la pénible alternative de laisser s'accroître indéfiniment une dépense onéreuse ou de refuser des secours aux nouveaux malades, le plus souvent mieux disposés que les autres à profiter des secours de l'art, tandis que toutes les places seraient occupées par des incurables* », Archives parlementaires de 1787 à 1860. Recueil complet des débats législatifs et politiques des chambres françaises, années 1837 et 1838. Ainsi, pour Vivien, la loi ne doit-elle pas ouvrir indistinctement les établissements créés ou subventionnés par les départements à tous ceux qui prétendrait au titre d'aliéné car alors elle faciliterait les plus ruineux abus. Il craint que l'on arrive à confondre l'imbécillité et l'idiotisme avec l'aliénation mentale. Il redoute que des communes ou des familles se déchargent de leurs responsabilités financières sur les départements en adressant aux établissements d'aliénés les indigents sains d'esprit incapables de subvenir à leur existence.

⁴⁰³ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 218.

sexuels, ils sont incendiaires »⁴⁰⁴. Ainsi « se découpe cette grande réalité de l'enfant à la fois anormal et dangereux dont Bourneville⁴⁰⁵, dans son texte de 1895, retracera le pandémonium lorsqu'il dira que, finalement, l'on a affaire avec les idiots et à travers eux, à côté d'eux et absolument liée à l'idiotie, à toute une série de perversions qui sont des perversions des instincts. Et là, vous voyez comment cette notion d'instinct sert d'épinglage à la théorie de Seguin et à la pratique psychiatrique »⁴⁰⁶.

Cette évolution, cette transformation à l'intérieur du discours psychiatrique, a eu pour conséquence d'augmenter la légitimité politico-juridique de son pouvoir. La psychiatrie, autorité sur la question des idiots et des arriérés, c'est-à-dire des anormaux qui sont non seulement à éduquer, mais aussi à discipliner (parce que dangereux), se retrouve encore plus légitimée politiquement à une époque où évoluent tant un discours de moralité sociale et de prévoyance sociale visant à façonner des individus dont le comportement doit être désormais prévisible⁴⁰⁷), qu'un discours d'ordre public (prévoyance des corps et des esprits⁴⁰⁸). La France du XIX^e siècle, via ses institutions, s'est donnée comme devoir l'ordre social et le contrôle du désordre sous toutes ses formes (désordre de l'intérieur domestique, des budgets ouvriers,

⁴⁰⁴ *Idem.*

⁴⁰⁵ Désiré-Magloire BOURNEVILLE (1840 - 1909), médecin aliéniste français.

⁴⁰⁶ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 218.

⁴⁰⁷ Francine MUEL-DREYFUS, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *in Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°1, Janvier 1975, pp. 60-74, p. 62.

⁴⁰⁸ Par ailleurs, en 1880, le Préfet de police discourt sur la prévisibilité des comportements mais aussi des pensées. Il s'agit d'un discours de peur et de disciplinarisation aux valeurs de la République, poursuivant une volonté de maintien de l'ordre. S'en suit une période de déferlement de créations institutionnelles dans le domaine de l'éducation.

etc.)⁴⁰⁹. À cela s'ajoute un mouvement de l'enfance en danger, évoluant à l'intérieur d'un discours d'hygiène public⁴¹⁰.

Il est, par conséquent, aisé de constater la particularité du rapport entre le politico-juridique et le psychiatrique au XIX^e siècle. De tout cela transparaît, à notre sens, un rapport de légitimation réciproque, superposant une rationalisation psychiatrique du politique et du juridique et une légitimation politico-juridique des pratiques psychiatriques⁴¹¹.

Enfin, cinquièmement, la psychiatrie de l'idiotie profite, à la fin du XIX^e siècle, d'une légitimité nouvelle de nature disciplinaire (au sens foucauldien du terme), en ce qu'elle entre à l'intérieur de différentes institutions (scolaires, militaires) ou structures (familiale), à une époque où celles-ci se disciplinarisent. Pour Foucault, l'enfant idiot a été le vecteur de la généralisation du pouvoir psychiatrique et, partant, de son entrée dans les institutions et structures disciplinaires. En effet, à partir de la notion d'idiotie et de celle d'arriération, « *on a constitué toute cette*

⁴⁰⁹ Francine MUEL-DREYFUS, « *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale* », *op. cit.* Cela va même jusqu'au contrôle du désordre des mouvements musculaires. Dans un congrès tenu en 1894, Léon Bourgeois déclare « *Les esprits ont besoin hélas ! d'hygiénistes et de médecins comme les corps. Quelles belles batailles il y a à livrer contre les malades des esprits ! Que de préjugés à combattre ou à détruire ! (...) L'autorité intérieure doit avoir le pas sur l'autorité extérieure* » 14^e congrès de la Ligue française de l'enseignement en 1894, Bulletin de la Ligue française de l'enseignement, 14, 1894, tiré de Francine MUEL-DREYFUS, « *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale* », *op. cit.*

⁴¹⁰ Mouvement de l'enfance en danger alimenté par les discours d'hygiène contre le lait pollué, de moralité contre la rue polluante et de patronage contre la faiblesse parentale et la délinquance : Francine MUEL-DREYFUS, « *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale* », *op. cit.*

⁴¹¹ Ce rapport de légitimation réciproque se structure au carrefour de certains changements politiques, économiques, sociaux et juridiques au XIX^e siècle. Identifier l'ensemble des changements ayant contribué à ce rapport, constitue un défi qui sort du cadre de notre thèse. En effet, le XIX^e siècle connaît des bouleversements sur de très nombreux plans. Plus l'on avançait dans nos recherches, plus l'on découvrait la complexité de cette période française, ainsi que la diversité des thèses sur le rôle joué alors par la psychiatrie. C'est donc, en avançant avec prudence dans nos recherches, que nous avons pu construire ce modeste relevé de quelques-uns des faits ayant joué un rôle sur l'autorité et la légitimité des psychiatres dans ce XIX^e siècle français. En plus des quelques enjeux institutionnels (de moralité sociale et de prévoyance sociale) et étatiques (d'ordre public et d'hygiène publique) déjà cités, citons ici l'enjeu du devenir de certaines corporations, littéraires, médicales et juridiques. Ces corporations s'inquiètent de l'avenir professionnel d'un trop grand nombre de diplômés en médecine, en lettres et en droit. Ils craignent une augmentation du nombre de diplômés chômeurs. De là émerge tout un ensemble de discours sur le besoin de renouvellement économique et ainsi de création d'un nouveau marché. Un parallèle est à faire ici avec la naissance, à la fin du siècle, du médico-pédagogique et l'émergence de la jeune psychologie.

famille qui, du menteur à l'empoisonneur, du pédéraste à l'homicide, de l'onaniste à l'incendiaire -, tout ce champ général qui est celui de l'anomalie et au cœur duquel figurent l'enfant arriéré, l'enfant débile, l'enfant idiot »⁴¹² et qui sont du ressort du psychiatrique. Or, certains de ces enfants, qualifiés d'idiots, avaient des comportements dangereux ou étaient accusés d'en avoir, à une époque où l'on parlait volontiers d'internement, d'enfermement, de prévoyance sociale, d'hygiène publique et d'ordre public⁴¹³. C'est ainsi que les institutions chargées d'éduquer, de rééduquer, de discipliner, de surveiller ou de soigner ces enfants, idiots, sujets psychiatriques, dangereux ou susceptibles de le devenir, ont fait entrer dans leurs champs discursifs et même dans leurs pratiques, le pouvoir psychiatrique⁴¹⁴.

À Foucault de conclure sur ce point en disant que : « Et vous voyez que c'est à travers les problèmes pratiques posés par l'enfant idiot que la psychiatrie est en train de devenir quelque chose qui est non plus le pouvoir qui contrôle, qui corrige la folie, elle est en train de devenir quelque chose d'infiniment plus général et plus dangereux qui est le pouvoir sur l'anormal, pouvoir de définir ce qui est anormal, de le contrôler, de le corriger. Et cette double fonction de la psychiatrie (...) la disjonction entre enfant fou et enfant anormal me paraît être un des traits absolument fondamentaux de l'exercice du pouvoir psychiatrique au XIX^e siècle. Et je crois que l'on peut en dériver très facilement les principales conséquences. Première conséquence, donc : la psychiatrie va pouvoir maintenant se brancher sur toute la série des régimes disciplinaires qui existent autour d'elle, en fonction du principe qu'elle seule est à la fois la science et le pouvoir de l'anormal. Tout ce qui est anormal par rapport à la discipline scolaire, militaire, familiale, etc., toutes ces déviations, toutes ces anomalies, la psychiatrie va pouvoir les revendiquer pour elle. C'est par la voie de ce découpage de l'enfant anormal que se sont faites la généralisation, la diffusion, la dissémination et pouvoir psychiatrique dans notre société »⁴¹⁵.

⁴¹² Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, p. 219.

⁴¹³ *Ibid.*, pp. 218-219.

⁴¹⁴ *Idem.*

⁴¹⁵ *Ibid.*, pp. 219-220.

Section 2 - L'exemple des psychologues du XX^e siècle : des autorités dans le domaine général de l'intelligence normale et anormale

Comme le démontre Foucault, c'est à partir de la notion d'idiotie (dépathologisée et assimilée à une anormalité) que la psychiatrie du XIX^e siècle généralise son pouvoir et l'étend à toute l'enfance anormale⁴¹⁶, ce qui constitue une étape importante, voire la première, d'une généalogie de l'enfance anormale⁴¹⁷. La catégorie de l'enfance anormale, nouvellement construite, apparaît comme un nouveau terrain à conquérir. C'est dans ce contexte que la notion d'idiotie va devenir, durant les premières années du XX^e siècle, un des terrains d'affirmation du pouvoir de la jeune psychologie⁴¹⁸. C'est au départ de la notion d'idiotie que la psychologie va amorcer un mouvement de généralisation de son pouvoir à toute l'enfance anormale, mais aussi à l'enfance normale. Ses discours vont progressivement englober la plupart des domaines de l'intelligence humaine, à destination de sujets de plus en plus nombreux et diversifiés. Nous présenterons la notion d'intelligence et ses normes chez les psychologues du XX^e siècle (A) avant de nous intéresser à ce qui structure leur autorité (B).

⁴¹⁶ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*

⁴¹⁷ De plus, une étude foucauldienne récente va même jusqu'à parler de « *généalogie de l'enfance* ». Ainsi peut-on lire dans les leçons de Foucault du début des années 1970 : « *l'augmentation de la valeur accordée à l'enfance est liée au fait que l'enfant devient la condition de l'adulte normalisé en bonne santé à travers la généralisation de la psychiatrie et la constitution de la normalité* » (traduit par nous de Guilel TREIBER, « From Monster to Child. Ariès, Foucault, and the Constitution of Normality », *Tijdschrift voor Filosofie*, issue 2, vol 83, 2021, 323-354).

⁴¹⁸ Nous ne prétendons pas ici que la psychologie date du XX^e siècle. Celle-ci s'est construite bien antérieurement et on en retrouve des traces durant les siècles précédents, particulièrement aux XVIII^e et XIX^e siècles. Christian Wolf (1679-1754), philosophe allemand, promeut le terme de *psychologia* pour désigner la science de l'âme. Il faut attendre le début du XX^e siècle pour que le terme psychologie soit couramment usité. Voir en ce sens et pour un relevé historique des grands courants psychologiques ou de leurs origines, notamment au XIX^e siècle (Serges NICOLAS, Anne MARCHAL, Frédéric ISEL, « La psychologie au XIX^e siècle », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2000/1, pp. 57-103). Par ailleurs, et c'est en ce sens que l'on qualifie la psychologie du XX^e siècle de jeune : « *Il faut attendre attendre le dernier tiers du XIXe siècle, pour voir la naissance de la psychologie comme discipline autonome, cherchant à s'affranchir de toute philosophie et de toute métaphysique. Cette émancipation se fait par l'entrée en scène des "scientifiques" (physiciens, physiologistes et médecins) et par la création de chaires et de laboratoires spécialisés* » (Jean-François DORTIER (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, La Petite Bibliothèque des Sciences Humaines, Sciences Humaines, 2008, entrée « Psychologie »).

A - Les normes psychologiques de l'intelligence normale et anormale

Les psychologues des premières années du XX^e siècle vont se saisir des discours d'autres autorités (ceux de la psychiatrie et de la philosophie) relatifs à l'idiotie et à l'arriération, pour proposer leurs propres théories de l'intelligence anormale. C'est sur le fondement de ces mêmes théories qu'ils vont émettre des discours sur d'autres catégories d'enfants, à l'intelligence anormale mais aussi à l'intelligence normale. Par la suite et tout au long du siècle, les psychologues n'auront de cesse de poursuivre ce mouvement de généralisation et de renforcer leurs théories. Ils vont se servir d'autres savoir-faire et technologies (issus d'autres domaines de connaissance comme les mathématiques et, plus tard, les neurosciences) pour produire des théories sur l'intelligence et des outils servant à son évaluation de celle-ci, ayant la particularité d'être compréhensibles et utilisables par le plus grand nombre. Pour illustrer nos propos, nous avons sélectionné trois des temps forts de l'histoire discursive de la psychologie de l'intelligence durant ce siècle. Le premier est la construction de la théorie différentielle de l'intelligence de Binet et Simon durant les premières années du XX^e siècle. Le deuxième est la standardisation du test Binet-Simon durant la première moitié du siècle et le troisième la construction de la psychologie cognitive vers les années 1950 – 1960.

Le premier temps fort choisi concerne la construction de la psychologie différentielle⁴¹⁹ et, plus précisément, celle relative à l'intelligence d'Alfred Binet (1857-1911) et de Théodore Simon (1873–1961)⁴²⁰. Binet et Simon étudient les idiots et arriérés d'hospice et affichent sans

⁴¹⁹ Appellation qui ne lui sera donnée qu'*a posteriori*. A la fin du XIX^e siècle et dans les premières années du XX^e, se met en place un nouveau type d'études en psychologie, qui projette de mesurer les différences psychologiques entre les individus, au moyen d'épreuves qualifiées de tests. Il est souvent attribué à Francis Galton (1822 – 1911) la paternité de cette discipline nouvellement définie ou redéfinie (Si l'on considère, comme certains auteurs, qu'il existe des traces antiques - non pas de psychologie mais - d'études différentielles, notamment chez Platon, Aristote et Hippocrate). Galton est par ailleurs considéré comme le fondateur de l'eugénisme. Admirateur de Charles Darwin, Galton propose d'appliquer à l'espèce humaine la théorie de la sélection naturelle. Il tente de décrire objectivement la variabilité entre les individus et de la mesurer à l'aide de tests mentaux, prenant notamment la forme de relevés anthropométriques.

⁴²⁰ Binet et Simon construisent un test d'intelligence fondé sur des théories différentielles. Pour être plus précis, les travaux de Binet sont souvent décrits comme étant « *au confluent de deux traditions de recherche : d'une part les travaux d'Ebbinghaus sur la mémoire, d'autre part ceux de Galton sur la psychologie différentielle* » : BRAUNSTEIN Jean-François, « La psychologie scientifique au XX^e siècle : comportement, forme, cognition », in Jean-François BRAUNSTEIN et Évelyne PEWZNER-APELOIG, *Histoire de la psychologie*, Psycho Sup, Dunod, 2020. pp. 152- 216.

équivoque leur opposition à certaines théories psychiatriques alors dominantes. Ils ont entendu démontrer que les facultés intellectuelles (présentées comme une des manifestations principales de l'intelligence) sont mesurables et doivent l'être, puisque la définition de l'intelligence est indissociable de son évaluation. Cette définition et cette évaluation sont présentées comme permettant non seulement de détecter correctement les anormaux idiots, arriérés et débiles, mais aussi de détecter et de mesurer l'intelligence normale ou supérieure. De plus, Binet et Simon affirment que leur méthode permet de différencier scientifiquement l'intelligence des individus, sur la base de variables et de sous-variables précises.

Commençons par dire quelques mots sur leur outil d'évaluation, l'*Échelle métrique de l'intelligence*, avant de résumer les définitions et comparaisons que les auteurs ont tirées de l'observation et de l'interprétation des résultats de tests menés à l'aide de cette échelle.

L'*Échelle métrique de l'intelligence* existe sous trois versions, publiées respectivement en 1905, en 1908 et en 1911 (appelée *a posteriori* le *Binet-Simon*). La version de 1905, comportant trente items, s'apparenterait moins à une échelle d'intelligence avec des niveaux et plus à un outil dont l'objectif affiché est le diagnostic rapide de l'arriération⁴²¹. Cette nouvelle pratique d'interrogatoire⁴²², est présentée par Binet et Simon comme :

« *Un instrument nous permettant de mesurer le développement intellectuel des jeunes enfants, dont l'âge est compris entre trois ans et douze ans. Cette méthode nous paraît pratique, commode et rapide. Quand l'on veut savoir sommairement si un enfant a l'intelligence de son âge, ou s'il est avancé ou en retard, il suffit de faire avec lui les épreuves de son âge; et l'exécution de ces épreuves ne prend certainement pas plus de 30 minutes qui seront coupées par 10 minutes de repos, si on croit ce repos nécessaire à l'enfant. Lorsqu'on veut préciser davantage, lorsqu'on a besoin d'une approximation plus grande, on fera beaucoup plus d'épreuves; si l'enfant a sept ans, on essayera les épreuves de huit, de neuf, de dix ans, par exemple. On pourra aussi à plusieurs jours d'intervalle, recommencer des épreuves analogues* »⁴²³.

⁴²¹ Georges Cognet, « Les trois vies du Binet-Simon : Binet-Simon, Nemi, Nemi-2 », *Recherches & Éducatives* [En ligne], 5, octobre 2011.

⁴²² Pour reprendre l'expression proposée par : L. LE SONN, « Le test d'intelligence Binet-Simon dans les asiles (1898-1908). L'invention d'une nouvelle pratique d'interrogatoire », *L'Évolution Psychiatrique*, vol.82, n° 3, juill.-sept. 2017.

⁴²³ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., p.82.

En 1908, ils publient un article intitulé « *Le développement de l'intelligence chez les enfants* », dont la plus grande partie est consacrée à la description de l'échelle de mesure de l'intelligence de l'enfant normal. L'échelle revisitée et publiée en 1911 devient la forme définitive du *Binet-Simon* (du fait du décès de Binet la même année)⁴²⁴. Les auteurs utilisent la norme du « *développement* » et la font évoluer pour créer une autre norme, celle de l'« *âge mental* ». Plus particulièrement, c'est en déduisant l'âge mental calculé, de l'âge chronologique de l'enfant, qu'ils obtiennent le nombre d'années de retard de celui-ci, appelées parfois « *années de développement* ».

Les frontières séparant les notions (comme celles d'idiotie, d'imbécillité et d'arriération) sont flexibles et dépendent directement du résultat des évaluations menées. Les définitions évoluent au fil des publications et pour ne citer que celles de 1907 : « *l'idiotie correspond à un développement qui va de 0 à deux ans ; l'imbécillité va de deux ans à sept ans ; la débilité commence à partir de sept ans. Toutes les fois qu'en déduisant le retard d'un enfant de son âge réel on tombe dans l'une de ces catégories, on y classe l'enfant* »⁴²⁵.

Mais les auteurs vont plus loin que la simple définition des anormalités que sont l'idiotie, l'imbécillité et la débilité. Ils vont jusqu'à définir positivement l'intelligence normale, à travers la notion d'« *âge mental* » (normal), dont les normes varient d'un « *âge mental* » à l'autre⁴²⁶.

⁴²⁴ Georges COGNET, « Les trois vies du Binet-Simon : Binet-Simon, Nemi, Nemi-2 », *op. cit.*

⁴²⁵ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, *op. cit.*, p.91, poursuivant la citation : « *Par exemple, le sujet B, qui a sept ans d'âge et cinq ans de retard, et présente par conséquent le développement d'un enfant de deux ans, se trouve à la limite entre l'idiotie et l'imbécillité ; Br., qui a treize ans d'âge et sept ans de retard, par conséquent six ans de développement, est un imbécile qui voisine la limite de la débilité ; Lav., qui a neuf ans d'âge, quatre ans de retard et cinq ans de développement, est en plein dans l'imbécillité. Il est entendu que ces diagnostics ne valent que pour le moment présent. Tel qui est imbécile aujourd'hui pourra peut-être devenir débile par les progrès de l'âge, ou au contraire rester un imbécile toute sa vie. On n'en sait rien; le pronostic est réservé* ».

⁴²⁶ Par exemple, à 3 ans, un enfant normal doit savoir donner son nom de famille, répéter deux chiffres, énumérer une gravure, répéter une phrase de six syllabes et savoir montrer le nez, l'œil et la bouche. À 4 ans, un enfant normal doit savoir répéter trois chiffres, donner son sexe, nommer clé, couteau et sou et comparer deux lignes. Ainsi la « *feuille de route* » créée par les auteurs, poursuit-elle son énumération de chaque âge mental (5 ans, 6 ans, *etc.*, jusqu'à 12 ans).

De plus, ils définissent négativement l'intelligence « *naturelle* »⁴²⁷, en précisant ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire ce avec quoi elle ne doit pas être confondue : « *l'aptitude scolaire* »⁴²⁸. Les deux facultés diffèrent et « *s'il y a un parallélisme général entre la faculté scolaire et la faculté intellectuelle, il doit se produire néanmoins des cas très frappants de divorce* »⁴²⁹. La *faculté scolaire* est définie comme « *la faculté d'apprendre à l'école, la faculté de s'assimiler l'enseignement donné à l'école, avec les méthodes usitées à l'école* »⁴³⁰ et celle-ci réunit trois qualités (l'attention, la volonté et le caractère)⁴³¹. Quant à la *faculté intellectuelle*, ou *intelligence naturelle*, celle-ci est mesurable de manière indépendante (c'est-à-dire sans risque de confusion avec la faculté scolaire) grâce à l'*Échelle métrique de l'intelligence*⁴³². Binet et Simon proposent également des exercices « *d'orthopédie mentale* »⁴³³, faisant le pont entre la *faculté intellectuelle* et la *faculté scolaire*, notamment dans l'objectif de permettre aux élèves inattentifs de mieux apprendre⁴³⁴.

⁴²⁷ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., p.74.

⁴²⁸ C'est, en ces termes, qu'ils introduisent la distinction des notions d'*intelligence naturelle* et d'*aptitude scolaire* : « *Commençons par les distinctions les plus faciles. Nous avons cherché, avons-nous dit souvent, à étudier l'intelligence naturelle de l'enfant, et non pas son degré de culture, son instruction. Un enfant très intelligent peut être privé d'instruction, par des circonstances étrangères à son intelligence ; (...) Dans ce cas, notre échelle nous apprendra le degré d'intelligence qu'on peut trouver chez cet illettré ; il suffira pour cela de ne pas tenir compte des résultats fournis par des tests qui ont un caractère principalement scolaire, et de s'attacher de préférence à ceux qui expriment l'intelligence naturelle. Il y a plus ; la faculté intellectuelle nous paraît être indépendante, non seulement de l'instruction, mais de ce qu'on pourrait appeler la faculté scolaire (...) il nous paraît sage et prudent d'admettre jusqu'à nouvel ordre que cette aptitude scolaire ne se confond pas nécessairement, dans tous les cas, avec la faculté intellectuelle que nous mesurons par notre méthode* », Binet et Simon, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., pp. 74 et 75.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 78.

⁴³⁰ *Ibid.*, p. 75.

⁴³¹ *Ibid.*, p. 75. La qualité du caractère signifie « *une certaine docilité, une régularité d'habitudes, et surtout de la continuité dans l'effort* ».

⁴³² *Ibid.*, p. 75.

⁴³³ *Ibid.*, p. 78.

⁴³⁴ *Ibid.*, p. 78, sous la note de bas de page n°1 : « *Nous avons plaisir à enregistrer ici que l'un de nous, avec la collaboration si dévouée de M. l'inspecteur primaire Belot, a réussi à introduire ces exercices d'orthopédie mentale dans les classes d'anormaux de Paris, et même, à titre d'essai, dans une classe de normaux* ».

Enfin, Binet et Simon distinguent ce qu'ils appellent des « *sortes d'intelligences* », qui sont la « *maturité d'intelligence* » et la « *rectitude d'intelligence* »⁴³⁵. La « *maturité d'intelligence* », c'est une intelligence dite « *enfantine* » (comprenant principalement la faculté de comprendre et de juger) qui a mûri. Elle peut mûrir soit à un rythme classique, soit à rythme rapide (et sera alors dite « *précoce* »)⁴³⁶. Quant à la « *rectitude d'intelligence* », elle semble avoir été pensée comme le contraire de l'absurdité, empêchant la personne qui en est dotée de donner des réponses absurdes ou d'une « *fausseté remarquable* »⁴³⁷. Une personne peut être dotée de « *maturité* » tout en manquant de « *rectitude* »⁴³⁸. Puisque, dans la psychologie différentielle de Binet et Simon, définitions et évaluations sont interdépendantes, c'est sur la base de l'évaluation d'un échantillon d'enfants qu'une distinction chiffrée a pu être proposée entre « *maturité* » et « *rectitude* »⁴³⁹.

Ces développements sur la construction de la théorie différentielle de Binet et Simon, avec leur *Échelle métrique de l'intelligence*, illustrent la conquête progressive par les psychologues du domaine général de l'intelligence.

Le deuxième temps fort que nous avons sélectionné est celui de la standardisation de ladite échelle. Binet soumettait les tests de son *Échelle métrique de l'intelligence* à un seul sujet à la

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 80.

⁴³⁶ *Ibid.*, pp. 80-81.

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 81.

⁴³⁸ C'est le cas par exemple d'un enfant de douze ans arrivant à réunir en une phrase les trois mots qu'on lui donne, sans pour autant que cette phrase ait du sens. C'est le cas également d'un adulte de vingt-quatre ans qui donne l'interprétation d'une gravure, mais dont les interprétations sont d'une fausseté remarquable, *Idem*.

⁴³⁹ Les psychologues partent d'un échantillon de 13 anormaux choisis au hasard, ayant de neuf à douze ans, et dont le retard intellectuel varie entre un et quatre ans, pour mesurer et classer « *les absurdités commises par eux dans leurs réponses* », à l'aide de chiffres allant de 0 à 9. Ensuite ils comparent la moyenne de ces absurdités commises par ces anormaux, à une autre moyenne, cette fois-ci d'absurdités commises par des enfants normaux âgés de neuf ans. Ainsi : « *la moyenne de fautes absurdes, pour les anormaux, serait au nombre de 3, la moyenne, pour les normaux, serait à peine de 0,5. Différence bien sensible, qui nous montre, soit dit en passant, que ce qui manque aux anormaux, ce n'est pas seulement la maturité d'intelligence (elle leur manque, sans doute, car ils sont constamment en retard), c'est aussi, bien souvent, la rectitude d'intelligence. Nous nous bornons, pour le moment, à formuler ces remarques ; elles sont des pierres d'attente. Il faudra chercher à dégager d'autres traits de l'intelligence enfantine ; il faudra aussi examiner si, dans certains cas, le défaut de rectitude ne résulte pas d'un défaut de maturité* » : Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, *op. cit.*, p. 82.

fois⁴⁴⁰. Les choses évoluent ensuite rapidement. C'est le psychologue allemand William Stern qui proposa, en 1912, d'exprimer, à l'aide d'un quotient, le rapport entre l'âge mental calculé grâce au Binet-Simon et l'âge réel. Il l'appela « *Quotient Intellectuel (QI)* ». Dans les années 1915-1920, le test avec son QI sont repris par les américains pour être standardisé. Les psychologues américains font passer les tests à plusieurs dizaines, voire parfois plusieurs centaines, de personnes en même temps⁴⁴¹. Les tests étaient alors essentiellement auto-administrés suivant un questionnaire papier⁴⁴². Ne dépendant plus de l'intervention du psychologue, la procédure de testing est alors standardisée et même automatisée⁴⁴³. Parallèlement à cela, le psychologue américain Lewis M. Terman, en 1916, modifie l'échelle métrique de l'intelligence pour l'adapter aux adultes, créant le *Stanford-Binet*, en hommage à son université et au psychologue français⁴⁴⁴. David Wechsler (1896-1981), psychologue américain d'origine roumaine, publie en 1939 (revu en 1942) une batterie de tests d'intelligence connue sous le nom de Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (WBIS). Il y utilise la notion de QI mais avec des propriétés psychométriques différentes. Le WBIS devint bientôt le test le plus utilisé aux États-Unis et son auteur en publie diverses adaptations, pour l'armée (Army-Wechsler), pour les enfants (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC) et pour les adultes (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS). Ces tests sont, encore à ce jour, les plus utilisés au monde, y compris en France.

Enfin, le troisième temps fort sélectionné renvoie au rôle joué par la psychologie cognitive au milieu du XX^e siècle. La psychologie cognitive, en construction depuis quelques décennies, a connu une transformation importante dans les années 1950 avec l'apparition des discours sur l'intelligence artificielle. Les débuts de l'informatique ont fourni un arsenal de nouveaux concepts (comme les notions d'*information* et de *traitement de l'information*) que les psychologues se sont réappropriés pour construire des modèles cognitifs⁴⁴⁵. L'apparition, en

⁴⁴⁰ Olivier MARTIN, « Premières mesures de l'intelligence. Le test Binet-Simon », in Martine FOURNIER et Roger LÉCUYER, *L'intelligence de l'enfant*, 2009, Sciences Humaines, Petite bibliothèque de sciences Humaines, 2009, pp. 57-66.

⁴⁴¹ Olivier MARTIN, « Premières mesures de l'intelligence. Le test Binet-Simon », *op. cit.*

⁴⁴² *Idem.*

⁴⁴³ *Idem.*

⁴⁴⁴ *Idem.*, sous note de bas de page n°4 du livre.

⁴⁴⁵ La construction de la psychologie cognitive est influencée non seulement par l'informatique, mais aussi par la cybernétique, la théorie de l'information et les neurosciences. Le psychologue George Miller officialise cette discipline en 1956, à l'occasion d'un séminaire sur la théorie de l'information qui eut

psychologie, des théories cognitives américaines va contribuer à un rapprochement de psychologie fondamentale avec la psychologie appliquée à l'évaluation de l'intelligence. Ces théories cognitives conçoivent l'intelligence de l'humain comme un Système de Traitement de l'Information (STI), qui sélectionne et code les informations qui lui parviennent du monde environnant, ainsi que de son monde interne, avant de les stocker en mémoire, où elles sont organisées. Les individus y sont différenciés suivant la façon dont ils se représentent les informations et les organisent en mémoire. Ce sont tant d'aptitudes et de performances, déconstructibles en ensembles et sous-ensembles, qui vont différencier les individus. Plusieurs aptitudes ont ainsi été étudiées de façon systématique, comme le *facteur spatial* et le *facteur verbal*.⁴⁴⁶

Ainsi, le discours psychologique généralisé à tous les domaines ou terrains de l'intelligence normale et anormale, proposant des tests standardisés, simplifiés et utilisables par le plus grand nombre, se dit-il apte à normer et à évaluer des performances précises et isolables les unes des autres. Ces nouvelles fonctions que se construit la psychologie sont assez attractives, en partie par l'adaptabilité de ses tests aux besoins de son utilisateur, qui peut aller jusqu'à sélectionner les sous-composantes ou aptitudes qui l'intéressent le plus chez un patient, un candidat, un futur conscrit ou un élève. Cette attractivité a elle aussi contribué à la généralisation du pouvoir psychologique.

B - L'autorité des psychologues

La généralisation du discours psychologique de l'intelligence se manifeste doublement. Il s'agit, d'abord, d'un élargissement de l'objet du discours ou, autrement dit, du *domaine* de l'autorité de son auteur. Ce mouvement part du domaine de l'idiotie/arriération, jusqu'à atteindre toute l'intelligence, tant dans son fonctionnement normal que dans son fonctionnement anormal. Il s'agit, ensuite, d'une diversification des destinataires du discours

lieu au MIT (Massachusetts Institute of Technology) et où furent prononcées trois conférences, de Chomsky sur le langage, de Newell et Simon sur une « *machine théorique logique* » et enfin de G. Miller sur la mémoire à court terme. Les années suivantes, des départements de sciences cognitive et des manuels apparaissent un peu partout aux États-Unis. Voir en ce sens : BRAUNSTEIN Jean-François, « La psychologie scientifique au XX^e siècle : comportement, forme, cognition », *op. cit.*

⁴⁴⁶ BRAUNSTEIN Jean-François, « La psychologie scientifique au XX^e siècle : comportement, forme, cognition », *op. cit.* ; M.C. BEUSCART-ZAPHIR et F. ANCEAUX, « De l'évaluation de l'intelligence à l'évaluation des capacités cognitives ou le Q.I. dépassé », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, année 1990, pp. 13-27.

ou, autrement dit, des *sujets* le recevant et l'acceptant. En somme, tout au long du XX^e siècle, les psychologues deviennent progressivement des *autorités* dans le domaine élargi de l'intelligence normale et anormale, porteurs de discours normatifs acceptés comme légitimes par des sujets de plus en plus nombreux. C'est en ce sens que nous parlons de généralisation du pouvoir psychologique d'édicter les normes de l'intelligence.

Nous avons pu dégager trois des éléments structurants de cette légitimité. Le premier concerne la nature même du discours, au fond. Le deuxième renvoie à sa réception et transmission par certains discours politico-juridiques. Enfin, le troisième renvoie aux structures *disciplinaires* (au sens foucauldien du terme) dans lesquels il évolue.

Premièrement, dès les premières années du XX^e siècle, le discours psychologique de l'intelligence tire sa légitimité de sa construction logique *clinique* et *statistique* (construction apparente, *a minima*). Revenons sur le sens à donner à chacun de ces deux termes. Dès le début du XIX^e siècle, la clinique devient le modèle dominant de la médecine, que les psychiatres travaillant sur l'*idiotie* ont grandement contribué à porter. Bien que la notion de *médecine clinique* n'enferme pas un mode de pensée homogène et invariable, il est possible d'en définir les grands principes en se référant aux travaux de Foucault, pour qui le regard clinique est, au XIX^e siècle, un acte perceptif analytique porté sur le patient hospitalisé, cherchant notamment à reconstituer la genèse des ensembles, tout en étant « *pur de toute intervention dans la mesure où cette genèse n'est que la syntaxe du langage qui parle les choses elles-mêmes dans un originaire silence* »⁴⁴⁷. À la fin du siècle, on voit apparaître chez certains médecins cliniciens un intérêt pour une discipline en construction, la *psychologie clinique*. Citons à titre d'illustration la mise en place d'une revue intitulée « *Psychologie clinique et thérapeutique* », dirigée par deux médecins aliénistes, Valentin et Hartemberg.

Les psychologues se saisissent rapidement de la méthode clinique qui était jusqu'alors le monopole de la médecine et de la psychiatrie. Citons ici Pierre Janet (1859- 1947), philosophe (à une époque où la formation en psychologie se faisant à l'intérieur du cursus philosophique) et médecin ayant dirigé, en 1889, le *Laboratoire de psychologie* de la Salpêtrière et fondateur, en 1901, de la *Société de psychologie*. Pour Janet, c'est aux philosophes de bâtir la psychologie clinique, malgré l'intérêt de la discipline pour la médecine. S'agissant plus particulièrement des psychologues ayant discoursé sur l'intelligence, ceux-ci ont également entendu structurer leurs discours suivant la méthode clinique. Binet et Simon ont construit les normes de l'*âge mental*

⁴⁴⁷ Michel FOUCAULT, *Naissance de la clinique, op. cit.*, pp. 155-156.

et celles de l'*Échelle métrique de l'intelligence*, sur le seul fondement de l'observation des idiots et arriérés à l'intérieur des hôpitaux. Mais le regard porté par Binet et Simon sur les idiots et arriérés d'asile n'est pas simplement clinique. Les patients observés sont pris en séries, appréhendés comme des échantillons représentatifs, desquels ils extraient des corrélations et moyennes. Ce regard est donc également *statistique*, fondé sur une vérité mathématique statistique. Nous rejoignons sur ce point Foucault, lorsqu'il écrit qu'avec le Binet-Simon et la notion de QI proposée par Stern, on passe du postulat de la « *coïncidence clinique* » à la « *corrélation statistique* »⁴⁴⁸.

Renforçant leur légitimité à étudier les idiots et arriérés d'hospice, Binet et Simon affichent sans équivoque leur opposition à certaines théories psychiatriques alors dominantes. Parmi les critiques qu'ils adressent aux psychiatres, trois ont retenu notre attention. La première critique est de ne pas avoir proposé de définition précise de l'idiotie, de l'arriération et de la frontière les séparant. Ainsi reprochent-ils aux définitions psychiatriques en la matière d'être arbitraires, du fait de l'absence de critères précis et mesurables pour définir les notions et les différencier⁴⁴⁹. À cela ils ajoutent qu'« *il ne faut pas se laisser de critiquer ces formules absurdes, que l'on rencontre sous la plume des meilleurs auteurs. Chez l'idiot, nous dit-on, l'intelligence n'est presque pas développée, elle l'est un peu plus chez l'imbécile. Dernièrement, des médecins consciencieux ont publié une statistique des débiles légers et des débiles profonds relevés dans des écoles primaires ; gravement ils donnent des chiffres de pourcentage. Il y a tant de débiles légers, nous disent-ils, tant de profonds. Mais à quel signe précis, contrôlable, distingue-t-on cette légèreté de cette profondeur ? Pas un mot ! (...) Quel arbitraire ! Et lorsque ces notions vagues sont accompagnées de chiffres, quel comique ! Ce n'est pas notre faute si en présence de ces graves statistiques médicales, nous pensons irrésistiblement à Molière* »⁴⁵⁰. Suivant la deuxième des critiques que nous souhaitons reproduire, Binet et Simon reprochent aux

⁴⁴⁸ Michel FOUCAULT, Fiche de lecture [La notion de QI (suite)], *Équipe FFL (projet ANR Fiches de lecture de Michel Foucault)*, plate-forme EMAN BnF.

⁴⁴⁹ « *On sait, et nous-mêmes nous l'avons écrit bien souvent, que les aliénistes ne s'entendent pas sur la définition de l'idiot, de l'imbécile et du débile ; autant d'auteurs, autant de définitions différentes. De plus, les formules employées, les procédés de diagnostic en usage sont tellement vagues que l'auteur le plus consciencieux n'est pas certain de rester constamment d'accord avec lui-même. Comment, en effet, tirer parti de formules de diagnostic, fondées sur des différences de degré, quand ces différences ne sont pas mesurées ?* » : Binet et Simon, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., p. 85.

⁴⁵⁰ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., sous la note de bas de page n°1.

psychiatres de suivre une « *présomption d'arriération* »⁴⁵¹ chaque fois que des parents amènent leur enfant à une clinique mentale. Cette présomption d'arriération, aggravée par une confusion entre l'épilepsie et l'idiotie⁴⁵², aurait engendré des « *erreurs de diagnostic* »⁴⁵³. Des diagnostics d'idiotie ont été posés sur des enfants qui étaient simplement épileptiques et dont l'intelligence était normale, voire en avance. La troisième critique est l'absence de compréhension de ce qu'est l'intelligence normale. L'absence de définition précise de l'intelligence fait que les psychiatres ne reconnaissent ni les enfants normaux, ni les enfants supérieurement intelligents⁴⁵⁴.

Enfin, en plus d'un phénomène de généralisation de l'objet discursif de la psychologie, on peut voir (toujours à travers l'exemple des travaux de Binet et Simon) un élargissement de son rayonnement, en ce qu'elle se met à toucher de plus en plus de destinataires. Binet et Simon proposent des usages généralisés de leur échelle, notamment en s'adressant aux instituteurs, leur proposant de délivrer leurs méthodes pour les aider à établir des profils psychologiques de leurs élèves (ce qu'ils ont déjà essayé de faire tous seuls mais sans succès), cette fois-ci avec une réelle méthode scientifique⁴⁵⁵. Dans leur publication de 1907, Binet et Simon évoquent

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 86.

⁴⁵² *Ibid.*, pp. 85-86.

⁴⁵³ *Ibid.*, p 86.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, pp. 85-86 : « *La plus grave des critiques qu'on puisse faire à la pratique médicale actuelle, c'est que, si par hasard, un enfant normal d'intelligence est présenté à une clinique, l'aliéniste sera incapable de reconnaître qu'il a affaire à un normal. Il en sera incapable pour une raison bien simple, c'est qu'il ignore, c'est que tout le monde ignore ce qu'il faut d'intelligence à un enfant pour être normal ; ajoutons que tout le monde ignore également comment une intelligence individuelle s'étudie et se mesure. (...) L'un de nous a examiné, pendant l'année qui vient de s'écouler, 25 enfants qui, pour des raisons diverses, ont été admis à Sainte-Anne, et internés ensuite à Bicêtre, à la Salpêtrière, ou en d'autres lieux. Il a appliqué sans aucun parti pris à tous ces enfants les procédés de notre échelle métrique, et constaté ainsi que trois d'entre eux étaient des réguliers quant à l'intelligence, et deux autres étaient même d'une intelligence supérieure d'un an à la moyenne* ».

⁴⁵⁵ « *Nous pensons surtout aux instituteurs qui aiment leur profession, qui s'intéressent à leurs élèves, et qui comprennent que la première condition pour bien les instruire est de les connaître. Tous ces instituteurs d'élite cherchent, plus ou moins heureusement, à se faire une idée sur l'intelligence de leurs élèves ; mais ils n'ont pas de méthode, et ce n'est pas à leur École Normale, où les cours de psychologie ont généralement un tour si suranné, qu'on leur a appris comment on observe les phénomènes mentaux. Des inspecteurs primaires nous ont signalé bien des fois des instituteurs zélés qui avaient eu l'ingénieuse initiative de composer des portraits psychologiques de leurs élèves. Nous avons parcouru avec intérêt ces collections de portraits ; nous avons félicité, encouragé les auteurs, sans leur dire franchement ce que nous pensions, à savoir qu'ils travaillaient sans méthode, à peu près comme pourrait le faire de nos jours un homme très intelligent mais non instruit, qui exécuterait dans des bocaux sales des expériences*

même la possibilité d'un usage domestique de leur échelle : « *Ne parlons point des parents, bien qu'un père et une mère, qui élèvent eux-mêmes leur enfant, qui le surveillent et l'étudient passionnément, auraient une grande satisfaction à savoir que l'intelligence d'un enfant se mesure, et pourraient bien faire très volontiers l'effort nécessaire pour se rendre compte si leur propre enfant est intelligent* »⁴⁵⁶. Ces propos n'ont rien d'anodin et on y voit se profiler l'entrée du discours psychologique, porteur de normes, à l'intérieur même des foyers. Cette échelle métrique et ses normes ayant été construites en partie à l'aide des programmes scolaires, on voit également dans ces propos l'entrée de la discipline scolaire, portée par le pouvoir psychologique, à l'intérieur des foyers. Cela nous paraît être l'une des manifestations du phénomène de sortie de la *discipline* (au sens où l'entend Foucault dans *Surveiller et Punir*) des institutions et de sa diffusion généralisée, du moins dans son volet *surveillance de l'intelligence des personnes*.

À travers l'*Échelle métrique de l'intelligence*, Binet et Simon œuvrent à la diffusion du discours psychologique jusque dans l'école. Ils vont même plus loin, en imaginant une « *Cité idéale* » - qui n'est pas sans nous rappeler la République de Platon - « (...) où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues, de manière à ce qu'aucune parcelle de force psychique ne fût perdue pour la société »⁴⁵⁷.

*de bactériologie. Il semble que le procédé le plus simple qui vienne à l'esprit d'un instituteur, quand il veut dégager des caractéristiques intellectuelles, ce soit de s'attacher séparément à chacun de ses élèves, et d'accumuler sur sa tête tous les renseignements qu'il peut glaner de ci et de là. Cherchant à faire une étude dont il attend une application individuelle, il se confine dans l'individu. Cela paraît évidemment très logique, très simple. On se propose un but, on y court tout droit. Mais, dans les sciences, la ligne droite n'est pas toujours le plus court chemin. Même lorsqu'on ne recherche que les applications individuelles, il vaut mieux faire un détour, aller de l'individuel au général, pour revenir ensuite à l'individuel. Voilà le point précis que nos instituteurs n'ont pas compris, voilà la route qu'ils n'ont pas trouvée, ou qu'après avoir entrevue ils n'ont pas suivie, la jugeant trop longue ; et par conséquent leurs investigations ne profitent qu'à eux, et de plus elles restent empiriques, à courte vue, arbitraires. En tout cas, nous leur livrons notre méthode, qui a été édifiée sur des faits particuliers généralisés, et qui, par conséquent, peut et doit rendre service à tout le monde. Nous sommes certains d'avance que beaucoup d'instituteurs désireront en faire usage. Quelques-uns, témoins de nos expériences, et séduits par ce qu'ils en ont vu, ont déjà commencé » : Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., pp. 84- 85.*

⁴⁵⁶ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., p.84.

⁴⁵⁷ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, op. cit., pp.83-84.

Deuxièmement, les discours psychologiques de l'intelligence se voient bénéficier d'une légitimité politico-juridique, à une époque où prolifèrent les discours des aptitudes et des performances. Par exemple, c'est le Ministère de l'Instruction publique qui a fait appel aux compétences de Binet, pour qu'il mette au point un outil permettant de repérer les enfants dits *inadaptés scolaires*⁴⁵⁸. Par ailleurs, la politique eugéniste du début du siècle a su trouver, dans certaines théories psychologiques et psychométriques de l'intelligence, en particulier dans celles des héréditaristes, un appui très précieux.

Troisièmement, le discours psychologique dans le domaine de l'intelligence se voit, dès la première moitié du XX^e siècle, légitimé par son entrée dans les structures *disciplinaires* (au sens foucauldien du terme). Certains discours ont trouvé, dans des institutions disciplinaires du début du siècle comme l'hôpital, l'école et l'armée - toutes rapidement devenues utilisatrices des tests psychologiques de l'intelligence -, un lieu de résonance, mais aussi une base à partir de laquelle rayonner dans les autres sphères sociales. C'est, par exemple, le cas de l'école, lieu de développement des notions comme celle du QI et lieu à partir duquel ces mêmes notions sont entrées dans les foyers familiaux, voire jusque dans les relations parents-enfants. Cette entrée des normes psychologiques de l'intelligence à l'intérieur de la sphère familiale a contribué à leur intériorisation. Cela vient en partie expliquer l'acceptation par les parents, figurant parmi les destinataires des discours, des propositions et injonctions portées par les psychologues. La création du métier de psychologue scolaire au milieu du XX^e siècle a contribué au développement de l'ensemble de ces phénomènes.

⁴⁵⁸ Isabelle CAVÉ, « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *op.cit.*

CONCLUSION DU TITRE I

Qu'il s'agisse de la *mètis* d'Homère, du *noûs* d'Aristote, du *phrónimon* d'Hippocrate, des *moriones* d'Augustin, du *crétinisme* de Fodéré, ou de l'*idiotie* de Seguin puis de Binet, l'intelligence humaine suscite, depuis de nombreux siècles, l'intérêt de nombreuses autorités issues des domaines de la connaissance les plus variés. Ce constat ouvre un premier regard critique sur la nature médico-psychologique qui est, aujourd'hui, spontanément attribuée à la notion d'intelligence humaine.

La variété des autorités de l'intelligence s'explique en partie par la polysémie du terme, qui peut à la fois renvoyer à une qualité socialement remarquée, à une empreinte inscrite dans le corps et/ou l'âme venant indiquer leurs éventuels déséquilibres ou pathologies ou châtements divins, tout comme à un critère déterminant de la santé mentale (au sens moderne de cette dernière expression). Elle est également à mettre en lien avec la variété des sources de légitimité dont bénéficient ces autorités.

Certaines des autorités de l'intelligence ont entretenu, sur quelques terrains identifiés de l'intelligence (comme celui de l'idiotie), des rapports de concurrence assimilables à des luttes de *pouvoir-savoir*. Ces luttes, en plus d'avoir été spécifiques à certains terrains, se sont manifestées sur des périodes plus ou moins déterminées et déterminantes de l'histoire sociale et politique occidentale.

TITRE II- SPÉCIFICITÉ DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES À L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

Quelles sont, de nos jours, les autorités exerçant un pouvoir légitime d'évaluation de l'intelligence d'une personne déterminée ? Pour appréhender cette question, il faut avant tout garder à l'esprit que l'évaluation de l'intelligence d'une personne déterminée constitue une action concrète. Cette évaluation n'intervient jamais de manière isolée, suspendue au-dessus des réalités sociales, notamment en ce qu'elle suppose la participation de la personne évaluée, ou encore l'existence d'un évaluateur formé à le faire et rémunéré pour ce faire. Cette évaluation est toujours annexée à un fait social, comme la recherche d'une pathologie, la volonté de comprendre l'enfant en situation de mal-être ou d'échec scolaire, la sélection et la classification de candidats dans le cadre d'un concours ou d'un recrutement, *etc.* En fonction du fait social en question, l'identité de l'évaluateur peut changer, de même que la délimitation de son pouvoir, les sources de sa légitimité, *etc.* Pour toutes ces raisons, projeter une définition pure de l'évaluateur de l'intelligence, sans prendre en compte son inscription dans un fait social déterminé, serait un non-sens. D'un point de vue méthodologique, ce fait social est à appréhender comme un terrain d'étude, un terrain concret à l'intérieur duquel évolue l'objet d'analyse ; l'action d'évaluation de l'intelligence.

Nous avons choisi comme terrain d'étude particulier, celui de l'école (primaire publique française). Parmi les autorités à l'intérieur de l'école et spécifiques à elle, ce sont les psychologues scolaires qui évaluent de manière officielle l'intelligence des élèves. Les psychologues scolaires bénéficient d'une légitimité tout à fait particulière, celle classiquement attribuée au discours dit *scientifique* et à la méthodologie *clinique* (ceci malgré les désaccords sur la place de la psychologie dans la catégorie des *sciences* véritables), dans un contexte de médicalisation et de psychologisation de la vie sociale et scolaire.

Nous tenterons de démontrer que les psychologues scolaires, autorités créées pour l'école et y exerçant un pouvoir légitime d'évaluer l'intelligence des élèves (**Chapitre 1**), évoluent à l'intérieur d'un *réseau de surveillance*, au sens foucauldien (**Chapitre 2**).

CHAPITRE 1 - DES AUTORITÉS CRÉÉES POUR L'ÉCOLE

L'école française du XX^e siècle est devenue consommatrice de discours et de techniques psychologiques, en particulier pour l'identification et la classification des élèves suivant le critère de l'intelligence (**Section 1**). En outre, le choix a été fait de ne plus faire appel à des psychologues extérieurs à l'institution et de former des sachants internes, en leur attribuant une nouvelle appellation, celle de *psychologues scolaires*, ainsi qu'un nouveau statut juridique (**Section 1**).

Section 1 - L'école du XX^e siècle, lieu d'identification et de classification psychologiques des enfants suivant le critère de l'intelligence

À l'instar d'autres institutions du XX^e siècle en quête de critères efficaces et peu coûteux pour identifier et classer les personnes⁴⁵⁹, l'institution scolaire a entendu organiser une évaluation psychologique de l'intelligence des élèves, du moins elle ne s'y est pas opposée. La psychologie s'intéressant tant à l'intelligence anormale qu'à l'intelligence normale, produit des discours et outils à même de permettre une identification des anormaux et une classification de tous les élèves, même normaux.

Ainsi, l'école du XX^e siècle est-elle devenue un lieu d'identification psychologique des enfants à l'intelligence anormale et de classement des élèves suivant des niveaux intellectuels. Nous avons choisi de consacrer les prochains développements au premier de ces deux phénomènes, celui de l'identification psychologique, dans l'école, des enfants à l'intelligence anormale, grâce à deux illustrations situées à deux extrémités temporelles. La première concerne l'identification des idiots éducatibles au début du XX^e siècle (**I**) et la seconde celle des surdoués, dits aussi intellectuellement précoce, à la fin du siècle (**II**). L'analyse tend à exposer le caractère construit, non seulement de ces catégories d'anormaux, mais aussi de leur nature psychologique et scolaire ; le fait de les identifier grâce à la psychologie et à l'intérieur de l'école relevant lui aussi d'un choix, ou d'une succession de choix.

⁴⁵⁹ Mary DOUGLAS, *Comment pensent les institutions*, La Découverte, Mauss, Paris, 1999.

I - Lieu d'identification psychologique des idiots éducatibles

Nous utilisons l'expression d'*idiots éducatibles* tantôt dans un sens textuel (lorsque cette catégorie d'anormaux est réellement appelée ainsi) et tantôt dans un sens générique (l'idée au-delà des mots : lorsque les discours parlent d'idiots, d'arriérés ou de retardés pouvant faire l'objet d'une instruction). Bien que cette catégorie d'anormaux ne soit pas spécifique au discours psychiatrique du XIX^e siècle⁴⁶⁰, la psychiatrie a œuvré à la construction de la catégorie des idiots non-pathologiques et éducatibles dans l'espace asilaire (A). La lutte de pouvoir-savoir qui a ensuite opposé les psychiatres aux psychologues, aux côtés d'autres enjeux politiques et budgétaires, a contribué à faire de cette catégorie d'enfants (jusqu'à psychiatriques et asilaires), une catégorie psychologique et scolaire au début du XX^e siècle (B).

A - Les idiots éducatibles : une catégorie construite

En dépathologisant la portrait de l'enfant idiot, la psychiatrie de la première moitié du XIX^e siècle a créé une nouvelle catégorie, celle de l'enfant anormal⁴⁶¹. Toutefois, cette dépathologisation n'a pas engendré de démedicalisation, puisque la psychiatrie a aussitôt revendiqué pour elle cette nouvelle catégorie d'enfants⁴⁶². Cette revendication a été justifiée par le fait que les psychiatres, ayant la maîtrise de la folie, seraient les seuls à pouvoir maîtriser les enfants idiots qui, au même titre que les adultes fous, présentent une anomalie de l'instinct⁴⁶³. Les idiots reviennent dans les espaces asilaires desquels ils avaient été déportés à la fin du XVIII^e siècle. On voit alors s'ouvrir, à l'intérieur des grands asiles récemment aménagés, les quartiers pour les enfants débiles, idiots, hystériques et épileptiques⁴⁶⁴. À l'intérieur des espaces asilaires, les psychiatres s'inventent une nouvelle fonction, celle de l'éducation des idiots, en reprenant à leur compte les programmes scolaires⁴⁶⁵. S'ouvre alors

⁴⁶⁰ Durant les siècles qui ont précédé, médecins et ecclésiastiques se sont affrontés dans une lutte de pouvoir-savoir au sujet des idiots, de l'opportunité et de la manière de les instruire.

⁴⁶¹ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203-207.

⁴⁶² *Ibid.* pp. 203 et s.

⁴⁶³ *Idem.*

⁴⁶⁴ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison*, *op. cit.* pp. 209-210.

⁴⁶⁵ Michel FOUCAULT, « Leçon du 16 janvier 1974 », *op. cit.*, pp. 203 et s.

toute une lignée de médecins-éducateurs se présentant comme les seuls détenteurs d'un pouvoir-savoir d'identifier et d'éduquer les idiots⁴⁶⁶.

Toutefois, dans ces espaces asilaires de la première moitié du XIX^e siècle, cette nouvelle catégorie d'idiots éducatibles n'est pas nécessairement distinguée ou séparée d'autres catégories d'enfants à éduquer, comme les épileptiques. Par exemple, en voulant séparer les idiots des épileptiques, le psychiatre Édouard Seguin (1812-1880) est entré en conflit avec l'administration de l'hôpital Bicêtre où ils se trouvaient et avec son confrère Félix Voisin (1794-1872)⁴⁶⁷. Seguin quitte alors Bicêtre pour fonder une petite école⁴⁶⁸ et publier un traité sur l'hygiène et l'éducation des idiots⁴⁶⁹. Seguin voulait généraliser sa méthode en créant des asiles adaptés, mais n'ayant pas trouvé d'écho favorable en France, il est parti aux États-Unis créer

⁴⁶⁶ Voie déjà entrouverte par le médecin Jean ITARD (1771-1838) avec son étude de Victor de l'Aveyron, un enfant sauvage trouvé en 1797 (Maurice CAPUL et Michel LEMAY avec la participation de Philippe GABERAN, *De l'éducation spécialisée. Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social*, L'éducation spécialisée au quotidien, Érès, 2009, pp. 49- 65). Pour quelques illustrations d'autres médecins ayant poursuivi la voie : À l'hôpital Bicêtre le médecin aliéniste Guillaume Ferrus (1852-1853) organise en 1828 « une sorte d'école » ; Le psychiatre Jean-Pierre Falret (1794-1870) décide en 1831 de réunir à l'hôpital de La Salpêtrière « en une école commune 80 idiots, imbéciles ou aliénées chroniques, choisies sur une population d'environ 400 folles » ; Le médecin Félix VOISIN (1794-1872) organise en 1833 une école au service des idiots de l'hospice de la rue de Sèvres et crée en 1831 un établissement orthophrénique en faveur de ces enfants ; En 1837 le médecin Jean Itard (1771-1838) confie l'éducation d'un jeune idiot à Édouard Seguin (1812-1880) (Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *Revue Historique*, 1979, pp. 99-130).

⁴⁶⁷ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op.cit.* En octobre 1842, le Conseil général des hospices décide de faire une expérience d'un an, en sortant les enfants idiots et épileptiques de l'hospice des Incurables, pour les transférer à l'hôpital Bicêtre, dans le service du Dr Félix Voisin, sous la direction de Séguin. Toutefois, Séguin quitte Bicêtre dès décembre 1843.

⁴⁶⁸ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁶⁹ Édouard SEGUIN, « Hygiène et éducation des idiots (1843) », in Y. PÉLICIER, G. THUILLIER et Édouard SEGUIN, *L'instituteur des idiots*, Paris, Économica, 1980, p. 55. Ce traité sera rétrospectivement considéré comme le fondement de la doctrine d'éducation des idiots : Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

des classes d'idiots (appelées « *classes Séguin* »)⁴⁷⁰. À cette époque donc, ni les institutions asilaires, ni les pouvoirs publics ne semblent chercher à identifier spécifiquement les idiots⁴⁷¹.

Il faut attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle pour que commence à émerger la volonté de l'administration d'identifier les idiots pour les transférer dans un quartier construit spécialement pour eux, afin de mieux prédire leurs comportements, notamment pour prévenir leur reproduction⁴⁷². Toutefois, craignant ne pas obtenir le crédit dont elle aurait besoin⁴⁷³, l'administration a cherché des solutions plus économiques et, en 1873, le Conseil général de la Seine a décidé d'utiliser les bâtiments de la ferme de l'asile de Vacluse pour fonder une « *colonie d'idiots* »⁴⁷⁴. Ce type d'initiative reste isolé puisque, de manière générale dans le pays, les enfants idiots demeurent abandonnés tant socialement que médicalement, se faisant

⁴⁷⁰ Seguin voulait généraliser sa méthode en créant des asiles adaptés, déplorant le retard que prenait la France par rapport à l'Allemagne et la Suisse. Il existait alors, en France, 20 000 idiots susceptibles d'éducation. Toutefois, il n'a pas été écouté en France. Seguin est resté isolé et ses démêlés avec les médecins de Bicêtre ne lui permettaient plus d'obtenir d'encouragements officiels. En 1850 il a décidé d'émigrer aux États-Unis, où des institutions appliquant ses méthodes ont été fondées dès 1848. Il a été reconnu aux États-Unis comme l'un des fondateurs d'une science nouvelle et a présidé l'*Association of medical Officers of American Institutions for idiotic and feeble-minded Persons*. En France, à partir de 1850, le désintérêt vis-à-vis des idiots semble grand et l'instituteur Vallée, qui a succédé à Seguin à Bicêtre, n'a pas souhaité appliquer ses méthodes : Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁷¹ Le 20 juin 1847, le ministère décidait de réclamer aux préfets une statistique spéciale des sourds-muets, des enfants aliénés ou hospitalisés. Aucune mention n'est faite des idiots. Il faut toutefois reconnaître que les sources sont rares s'agissant de la période s'étalant de 1850 à 1914, les dossiers des services de l'Assistance et de l'Hygiène du ministère de l'Intérieur concernant les aliénés, les crétins et les idiots, ayant été détruits pour cette période : Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁷² L'inspection générale, qui estimait à 36 000 le nombre des idiots, regrettait la rareté de leur hospitalisation : « *En 1864, il y avait, en tout, 42 crétins internés ; notre rapport de cette époque disait, avec raison, qu'il serait désirable, à défaut de maisons spéciales, que les portes des asiles s'ouvrirent plus largement, surtout pour les semi-crétins. Une des causes, en effet, de la perpétuation de cette triste dégénérescence dans les pays endémiques, est la faculté avec laquelle celles-ci s'abandonnent au premier venu ; or, on sait que les enfants ainsi procréés sont presque tous crétins, comme leurs mères* » : Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁷³ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁷⁴ *Idem.* Il s'agit du Rapport général sur le service des aliénés, datant de 1874 et produit par les inspecteurs généraux.

renvoyer des ateliers, ne trouvant pas de travail dans les campagnes et étant souvent refoulés des hospices⁴⁷⁵.

C'est à la fin du XIX^e siècle que certains psychiatres ont avancé avec force la nécessité d'étendre le système de l'école-asile. Ils se heurtent toutefois à une absence de volonté politique en ce sens. Par exemple, le médecin aliéniste Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), conseiller municipal à Paris et chef de service à Bicêtre, a essayé en vain d'étendre le système d'asile-école qu'il avait organisé à Bicêtre, appelé par lui « *traitement médico-pédagogique* »⁴⁷⁶. En 1889, il a déposé à la Chambre des Députés un rapport sur un projet de loi relatif à la révision de la loi du 30 juin 1838 sur les aliénés⁴⁷⁷. Il a dénoncé, d'une part, l'abandon généralisé des enfants idiots et des épileptiques, dont le nombre était estimé à 40 000 et, d'autre part, leur coût social pour la collectivité (enfants incendiaires, homicides, pervers, prostituées, *etc.*), pour plaider la nécessité de les hospitaliser⁴⁷⁸. Ainsi a-t-il proposé d'introduire la mention légale suivante : « *Dans un délai de dix ans, les départements devront ouvrir des établissements spéciaux ou des sections spéciales destinés au traitement et à l'éducation des enfants idiots, imbéciles, arriérés, crétins, épileptiques ou paralytiques. Plusieurs départements pourront se réunir pour créer ces établissements ou sections* »⁴⁷⁹. Malgré le statut de Bourneville (médecin-

⁴⁷⁵ *Idem.* Le tableau dressé pour la France par Bourneville en 1894 au Congrès national d'Assistance publique, montre un état d'abandon presque général de ces enfants idiots et épileptiques, qui ne reçoivent aucun traitement médico-pédagogique et qui, le plus souvent, sont mêlés aux adultes : « *Aux enfants idiots on ne donne que des soins hygiéniques ; on ne fait ni entraînement intellectuel, ni entraînement physique* », on s'efforce seulement de les « *discipliner les enfants et de les habituer à quelques travaux agricoles* ».

⁴⁷⁶ L'origine du vocable se situe dans ce cadre institutionnel : Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIX^e siècle. L'"arriération", de l'asile à l'institution scolaire », *Sociétés Contemporaines*, 1993, 13, pp. 179-190.

⁴⁷⁷ Rapport au nom de la Commission chargée d'examiner le projet de loi adopté par le Sénat n° 3934, annexé au procès-verbal de la séance du 12 juillet 1889. Au Sénat, un projet de réforme avait été rapporté par Théophile Roussel (rapport du 20 mars 1884) et adopté en mars 1887 après discussion approfondie.

⁴⁷⁸ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁷⁹ *Idem.* Bourneville voulait que ces établissements spéciaux accueillent les enfants à partir de 2 ans, « *parce que, plus tôt vous luttez contre la défectuosité cérébrale, plus vous avez de chance d'avoir de meilleurs résultats, tandis que, plus tard, vous avez à lutter non seulement contre les conséquences des lésions cérébrales, congénitales ou acquises, mais encore contre toutes les mauvaises habitudes contractées. Dès qu'on s'aperçoit de l'état d'idiotie des enfants il convient de les traiter et de les instruire* ».

député) conférant à ses idées un certain poids politique Bourneville, son projet de loi n'a pas été adopté⁴⁸⁰.

Pour résumer, à la fin du XIX^e siècle, il semble acté, d'une part, que la catégorie de l'idiotie éducable est construite par le discours psychiatrique et légitimée par certains discours institutionnels et, d'autre part, que les idiots éducatibles peuvent ou doivent (fonction des discours) être prise en charge par les psychiatres et dans l'espace asilaire. Mis à part quelques initiatives isolées, l'absence concrète de leur prise en charge globale semble principalement due à un problème de coût budgétaire ou, plus généralement, à un manque de volonté politique.

B - Le choix de les identifier dans l'école et via des psychologues

À la fin du XIX^e siècle, faute de généralisation du système de l'asile-école, l'hôpital de Bicêtre qui était le seul – ou l'un des rares – à proposer une prise en charge des idiots, s'est retrouvé submergé par une population venue de la France entière⁴⁸¹. Cela a conduit le médecin-député Bourneville à se tourner vers l'Instruction Publique, instance jusqu'alors étrangère à son action⁴⁸². L'Instruction Publique n'a toutefois pas partagé son souci de délivrer l'asile de certains enfants (au nombre desquels les idiots), occupée à méditer sur la création éventuelle d'écoles destinées à accueillir les enfants « *indisciplinés* » (qui troublaient les classes surchargées et préfiguraient le danger social)⁴⁸³. Contraint de s'adapter aux intérêts et aux demandes de l'Instruction Publique⁴⁸⁴, Bourneville a œuvré à déplacer le débat scolaire, partant

⁴⁸⁰ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁴⁸¹ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIX^e siècle. L'"arriération", de l'asile à l'institution scolaire », *op. cit.*

⁴⁸² *Idem.*

⁴⁸³ *Idem* : Le thème constitue le leitmotiv des discours des représentants de l'Instruction Publique à cette période.

⁴⁸⁴ *Idem* : La première tentative pour approcher le monde scolaire ayant échoué. Bourneville a en effet commencé par postuler l'existence d'« *arriérés* » dans les écoles et demander une enquête destinée à leur repérage. Effectuée dans deux arrondissements de Paris, ce dépistage a révélé la quasi-absence de l'arriéré, ce dernier représentant à peine 1% d'un effectif de 6783 enfants scolarisés. Ce résultat a montré la faible résonance de cette notion chez les enseignants, qui n'ont trouvé aucune traduction objective à ce vocable et à une grille d'observation imposée par un médecin aliéniste. L'exploration des revues pédagogiques à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e a confirmé une absence totale d'intérêt pour le thème de l'arriération en tant qu'anormalité, à une époque où le thème de l'anormalité est exclusivement représenté par les enfants aveugles et sourds-muets. Après cela, un haut fonctionnaire de l'Instruction

de la notion d'indiscipline, pour arriver à celle d'instabilité, à laquelle il a donné une description clinique, en la comparant à l'épilepsie à l'asile pour ses comportements réactionnels (notion alors inconnue à l'école élémentaire)⁴⁸⁵. Dès lors, la notion psychiatrique d'instabilité va médicaliser l'indiscipline dans l'institution scolaire. Cette nouvelle interaction asile-école s'est structurée de manière fragile et confuse, les interlocuteurs scolaires et asilaires se comprenant difficilement et ne parlant pas des mêmes enfants⁴⁸⁶.

La période liant la fin du XIX^e siècle au XX^e est marquée par trois catégories d'enjeux, dont la convergence a grandement influencé les débats autour de l'éducabilité des idiots. La première catégorie renvoie à un ensemble d'enjeux institutionnels (de moralité sociale et de prévoyance sociale) et étatique (d'ordre public et d'hygiène publique)⁴⁸⁷. Le deuxième est un enjeu du

Publique a demandé au médecin de Bicêtre de produire une définition médicale et scientifique non plus de l'arriération ou de l'anormalité, mais de l'indiscipline.

⁴⁸⁵ *Idem.*

⁴⁸⁶ L'interaction asile-école s'exprime sur des préoccupations différentes ; il ne s'agit donc pas d'un mouvement institutionnel univoque, mais d'une demande réciproque sur les registres respectifs de l'arriération et de l'indiscipline - un dialogue de sourds entre Bourneville en quête d'un arriéré dont l'école n'a pas connaissance et une école soucieuse de l'indiscipline, comportement négligé par l'aliéniste - et qui donnera lieu à l'enseignement spécial : Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIX^e siècle. L'"arriération", de l'asile à l'institution scolaire », *op. cit.* ; Isabelle CAVÉ, « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *op. cit.*

⁴⁸⁷ Ces enjeux sont, principalement, au nombre de quatre. Il s'agit, premièrement, d'un objectif institutionnel de prévoyance sociale. On assiste à une prolifération d'institutions d'encadrement idéologique. Ces institutions d'encadrement idéologique sont qualifiées par Muel-Dreyfus d'« *organes du devoir social* ». Ces institutions sont notamment des associations, des comités, liges sociétés de patronage (Union démocratique pour l'éducation sociale, Société des parents éducateurs, Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Alliance d'hygiène sociale, Ligue française de la moralité publique, *etc.*), attachées principalement à l'éducation, au sens large, des enfants et des adultes. Leur objectif est de façonner des individus dont le comportement doit être désormais prévisible, au nom de la prévoyance sociale. Deuxièmement, on voit évoluer un discours de la prévoyance des corps et des esprits. La France, via ses institutions, s'est donnée comme devoir l'ordre social et le contrôle du désordre sous toutes ses formes (désordre de l'intérieur domestique, des budgets ouvriers, *etc.*, jusqu'au désordre des mouvements musculaires). Dans un congrès tenu en 1894, Léon Bourgeois déclare : « *Les esprits ont besoin hélas ! d'hygiénistes et de médecins comme les corps. Quelles belles batailles il y a à livrer contre les malades des esprits ! Que de préjugés à combattre ou à détruire ! (...) L'autorité intérieure doit avoir le pas sur l'autorité extérieure* » (14^e congrès de la Ligue française de l'enseignement en 1894, Bulletin de la Ligue française de l'enseignement, 14, 189). En 1880, le Préfet de police fait un discours sur la prévisibilité des comportements, mais aussi des pensées. On voit évoluer un discours de peur et de disciplinarisation aux valeurs de la République et de volonté de maintien de l'ordre. Troisièmement, le mouvement de l'enfance en danger prend de l'ampleur (discours d'hygiène

devenir de certaines corporations (littéraires, médecins, juristes), qui ont dû s'inventer de nouveaux domaines de compétence pour survivre⁴⁸⁸. Le troisième enjeu est celui de la rationalisation du coût budgétaire de la nouvelle école publique et obligatoire⁴⁸⁹. Les pouvoirs publics craignaient le coût que risque de représenter l'accueil de plus d'un million de nouveaux entrants dans les écoles devenues publiques et obligatoires, ainsi que la réaction des familles issues des milieux aisés, qui menaçaient de partir dans le privé, parce que craignant pour leurs enfants une contamination de poux et de langage.

Ainsi, au début du XX^e siècle, la question du devenir des idiots s'est-elle sérieusement posée et le débat autour de leur éducatibilité – non plus dans les asiles mais – dans les écoles a opposé psychiatres, instituteurs et politiciens. Les enseignants ont demandé le vote d'une obligation d'assistance et d'éducation des enfants idiots et arriérés dans des classes spéciales, dont la direction et l'inspection devraient être réservées aux enseignants, avec la collaboration des médecins⁴⁹⁰. Les médecins psychiatres ont demandé à ce que ces établissements spéciaux soient dirigés par des médecins, dans le cadre de l'étude des maladies mentales⁴⁹¹. Une commission

contre le lait pollué, de moralité contre la rue polluante et de patronage contre la faiblesse parentale et la délinquance). Le quatrième enjeu est d'ordre social, celui du contrôle du désordre et de réorganisation de l'armée et des écoles : Francine MUEL-DREYFUS, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *op. cit.*

⁴⁸⁸ Discours d'inquiétude sur l'avenir professionnel d'un trop grand nombre de diplômés en médecine, en lettres et en droit et sur le risque d'augmentation du nombre de diplômés chômeurs ; Discours sur le besoin de renouvellement économique et de création de nouveaux marchés.

⁴⁸⁹ Les lois Jules Ferry sur l'école primaire en France ont été votées en 1881-1882 sous la Troisième République, rendant l'école gratuite (loi du 16 juin 1881), l'instruction primaire obligatoire et participant à laïciser l'enseignement public (loi du 28 mars 1882).

⁴⁹⁰ La Ligue de l'enseignement, dans son XX^e Congrès en 1900, formula plusieurs demandes : 1^o la révision de la loi de 1838 sur les aliénés en adoptant l'obligation de l'assistance et de l'éducation des enfants idiots et arriérés ; 2^o le recensement spécial des enfants anormaux ; 3^o la création de classes spéciales ; et 4^o la création d'établissements régionaux autonomes ou annexés aux asiles. Elle réclama avec fermeté que la direction et l'inspection de ces écoles soient réservées au personnel enseignant, avec la collaboration médicale en ce qui concerne les idiots et arriérés et que soit créé un diplôme spécial pour cet enseignement : Isabelle CAVÉ, « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *op. cit.*

⁴⁹¹ Le Dr Bourneville est le premier à s'opposer aux demandes de La Ligue de l'enseignement, exigeant que ces établissements spéciaux soient dirigés par des médecins versés dans l'étude des maladies mentales. Dans les deux camps, on ne parlait pas tout à fait des mêmes enfants, Bourneville s'intéressant aux cas les plus graves et les partisans de la direction par des instituteurs aux enfants simplement « arriérés scolaires » : Isabelle CAVÉ, « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil

extraparlamentaire, présidée par Léon Bourgeois, fut constituée en 1904 pour étudier le problème soulevé par l'instruction des enfants laissés de côté par la loi de 1882, tout ayant le souci de mener une politique rentable⁴⁹². Il est alors proposé de distinguer l'idiot profond incurable de l'idiot éduicable, pour lequel le gros du budget devrait être réservé⁴⁹³. Des discussions passionnées ont opposé membres Commission Léon Bourgeois, médecins et éducateurs⁴⁹⁴.

Les psychologues n'ont pas tardé à se rejoindre à la lutte de pouvoir-savoir engagée. Le psychologue Alfred Binet a présenté les enfants arriérés scolarisés dans les écoles primaires comme les perturbateurs de la classe. Il a alors proposé de créer en leur faveur des classes spéciales annexées aux écoles primaires, à l'imitation de l'Angleterre et surtout de l'Allemagne⁴⁹⁵. Binet s'est fait l'apôtre de la notion de rendement en matière d'enfants hospitalisés, critiquant les rendements de l'hôpital Bicêtre⁴⁹⁶ et le travail du Bourneville⁴⁹⁷. Binet a présenté son *Échelle métrique de l'intelligence* comme le seul outil capable de mesurer scientifiquement l'« *intelligence naturelle* » et de la distinguer de l'« *aptitude scolaire* », c'est-

de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *op. cit.*

⁴⁹² L'article 82 de la loi de finances du 17 avril 1906 permit la création d'écoles et de classes spéciales. Il prévoyait l'imputation sur le budget du ministère de l'Instruction publique, de crédits pour créer des écoles et des classes. Des instituteurs seraient alors détachés des cadres de l'Instruction publique et rémunérés sur ces crédits, leur traitement étant à la charge de l'État (Rapport de F. Rabier, Chambre des Députés, session de 1908, n° 1702, Annexe au procès-verbal de la séance du 10 avril 1908, p. 2) : Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « *Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)* », *op. cit.*

⁴⁹³ « *Le principe est de ne pas gaspiller les bienfaits de l'éducation et de les graduer en rapport avec le rendement possible. C'est ainsi que l'idiot profond, incurable, n'a besoin que d'être gardé proprement dans un local propre, tandis que pour les dégénérés supérieurs, il faudra s'ingénier à trouver les méthodes médico-pédagogiques les plus perfectionnées sans lésiner sur la dépense.* » (...) « *Changeons le mode de recrutement, multiplions les écoles spéciales, donnons aux 40 000 anormaux de France (...) nous obtiendrons 75 % qui arriveront à peu de choses près à mener la vie de tout le monde, à exercer un métier et à se suffire* », discours rapporté par Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « *Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)* », *op. cit.*

⁴⁹⁴ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « *Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)* », *op. cit.*

⁴⁹⁵ *Idem.*

⁴⁹⁶ *Idem.*

⁴⁹⁷ *Idem* : Binet lança une vive attaque contre Bourneville et publia, avec le Dr Simon, un petit livre d'un ton très polémique.

à-dire de « *la faculté d'apprendre à l'école, la faculté de s'assimiler l'enseignement donné à l'école, avec les méthodes usitées à l'école* »⁴⁹⁸. Cette distinction permet, à son tour, d'identifier scientifiquement l'idiot éducatable⁴⁹⁹, dont l'éducation spécialisée doit être considérée comme rentable.

Entre 1906 et 1907, un Comité national pour l'Étude et la Protection de l'Enfance anormale est fondé et des classes de perfectionnement sont ouvertes à titre provisoire. Binet et Simon sont nommés pour effectuer les examens destinés à ces classes⁵⁰⁰, dont l'examen l'identification psychologique des idiots éducatables. Bien qu'appliquée avec lenteur pendant les cinquante ans qui la suivirent, la loi du 15 avril 1909 marque une volonté politique de création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ainsi que des écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants dits arriérés. En somme, au début du XX^e siècle, ce sont les psychologues qui sortirent vainqueurs de cette lutte de pouvoir-savoir sur les idiots éducatables. La méthode psychologique permettant de les identifier fut légitimée à l'intérieur de l'institution scolaire, qui s'est finalement retrouvée chargée de leur instruction.

II - Lieu d'identification psychologique des intellectuellement précoces

La catégorie des enfants *surdoués*, d'influence américaine, s'est structurée en France comme une cause militante, avant de devenir une catégorie psychologique requalifiée en *précocité intellectuelle* (A). Il a fallu attendre la convergence de plusieurs enjeux, notamment institutionnels, pour que l'institution scolaire devienne, à la toute fin du XX^e siècle, un lieu d'identification psychologique des enfants intellectuellement précoces (B).

A - Les enfants intellectuellement précoces : une catégorie construite

On retrouve dans certains écrits du psychologue Alfred Binet quelques mots relatifs aux enfants appelés « *surnormaux* », décrits comme ceux qui obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne aux tests de l'*Échelle métrique de l'intelligence*, mais qui seraient trop intelligents

⁴⁹⁸ Alfred BINET et Théodore SIMON, *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, *op. cit.*, pp. 74 et 75.

⁴⁹⁹ Yves PELICIER et Guy THUILLIEROUR, « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *op. cit.*

⁵⁰⁰ *Idem.*

pour les programmes scolaires⁵⁰¹. Pour Binet, il faudrait que les « *surnormaux* » puissent bénéficier d'une éducation spécialisée dans des « *classes de surnormaux* »⁵⁰². Mais ce discours isolé n'a pas eu d'impact à cette époque. En effet, après la mort de Binet en 1911 et jusque dans les années 1950, c'est toute l'approche psychométrique de l'enfance qui sera délaissée par les psychologues français⁵⁰³, préférant s'intéresser à la distinction entre le développement normal et le développement pathologique. De plus, l'usage institutionnel de la psychométrie et de la détection des « *anormaux d'école* » demeurera lui aussi limité jusque dans les années 1950 puisque, durant cette période, c'est le secteur même de l'éducation spécialisée qui est délaissé⁵⁰⁴.

Pendant ce temps, les États-Unis des années 1910 ont progressivement importé les travaux de Binet. Dès le début des années 1920, s'est développé chez les psychologues américains un intérêt effectif pour les enfants obtenant les scores les plus élevés aux épreuves d'intelligence⁵⁰⁵. Cette différence d'intérêt entre la France et les États-Unis, trouve notamment explication dans la tradition américaine de la psychologie différentielle (plutôt qu'une psychologie du normal et du pathologique fondée sur le modèle médical). Une autre explication peut être trouvée dans l'engagement eugéniste de plusieurs importateurs de tests français, favorables à la mise à jour des inégalités intellectuelles, à la détection des meilleurs élèves et à leur scolarisation spécialisée⁵⁰⁶. À l'occasion de la Première Guerre Mondiale, l'Amérique du Nord a

⁵⁰¹ « *Voici encore l'écolier qui ne profite pas de l'enseignement, pour une raison qui est vraiment paradoxale : il est trop intelligent (...) Ils ne travaillent que par caprice ; ils n'apprennent leurs leçons qu'au dernier moment ; ils sont volontiers insubordonnés ; ils font des devoirs qui n'ont pas été donnés pour se singulariser (...)* » (Binet, 1911, p. 109) : « La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches », *Bulletin de psychologie*, vol. 485, n°5, 2006, pp. 439-449.

⁵⁰² « *C'est pour eux qu'on devrait former des classes de surnormaux. Ces classes seraient tout aussi utiles, peut-être plus, que celles des normaux ; car c'est par l'élite, et non par l'effort d'une moyenne que l'humanité invente et progresse ; il y a donc un intérêt social à ce que partout l'élite reçoive la culture dont elle a besoin. Un enfant d'intelligence supérieure est une force à ne pas laisser perdre.* » (Binet, 1911, p. 109) : « La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches », *Bulletin de psychologie*, vol. 485, n°5, 2006, pp. 439-449.

⁵⁰³ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Laboratoire des sciences sociales, La Découverte, 2012, p. 23, ss. npb 7.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁰⁵ *Idem* : Se développe ce que l'auteur appelle « *une psychométrie par le haut* ».

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 24.

massivement utilisé le nouveau test de QI (construit sur la base de l'*Échelle métrique de l'intelligence* de Binet et Simon)⁵⁰⁷. Peu de temps après ce premier conflit mondial, ont émergé les premières recherches psychologiques américaines spécifiquement consacrées aux « *gifted children* » désormais définis de manière psychométrique, par leur QI élevé⁵⁰⁸. À la fois catégorie psychologique et cause politique américaines, la catégorie des *gifted children* émergea. Le nombre important de travaux américains portant sur ces enfants à partir des années 1920 va peu à peu constituer un espace académique spécifique aux *gifted studies*⁵⁰⁹. En même temps, les pratiques de recrutement des écoles réservées aux meilleurs élèves se sont affirmées aux États-Unis, conduisant au recrutement massif d'élèves sur fond de passation d'un test psychométrique⁵¹⁰. En 1992, ce sont plus de deux millions d'élèves américains qui furent scolarisés en tant que *gifted children*⁵¹¹.

En France, sous le Régime de Vichy, une institution a été créée à l'initiative d'un médecin eugéniste s'intéressant à l'identification des enfants d'âge scolaire, suivant le critère du niveau intellectuel⁵¹². L'institution a mené une enquête en vue de l'« *appréciation des ressources humaines du pays* » par l'évaluation psychométrique de 100 000 enfants⁵¹³. Au début des années 1950, cette institution a été remplacée par l'Ined (Institut national d'étude démographique) qui a cherché à valoriser, malgré tout, les résultats de l'enquête⁵¹⁴. Les démographes de l'Ined, ont créé pour l'occasion un concept éphémère, celui d'enfants « *bien-doués* », pour désigner ceux de l'étude ayant obtenu un score « *relativement élevé par rapport aux enfants du même niveau social* »⁵¹⁵. Mais cela n'a constitué qu'une des rares

⁵⁰⁷ Geneviève PAICHELER, « L'invention de la psychologie moderne [compte-rendu] », *Sciences Sociales et Santé*, 1992, 10-4, pp. 149-153.

⁵⁰⁸ Leslie MARGOLIN, « Goodness Personified. The Emergence of Gifted Children », *Social Problems*, vol. 40, Issue 4, 1 November 1993, pp. 510-532.

⁵⁰⁹ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, *op. cit.*, p. 24.

⁵¹⁰ *Idem.*

⁵¹¹ Leslie MARGOLIN, « Goodness Personified. The Emergence of Gifted Children », *op. cit.*

⁵¹² Alain GIRARD et Henri BASTIDE, « La détermination et l'avenir des enfants bien-doués », *Le Travail Humain*, Vol. 19, n°3/4, juillet-décembre 1956, pp. 335-339. Cette institution s'appelle la FEPH, Fondation pour l'étude des problèmes humains, Institution, créée à l'initiative du Prix Nobel de la Médecine et eugéniste Alexis Carrel.

⁵¹³ Alain GIRARD et Henri BASTIDE, « La détermination et l'avenir des enfants bien-doués », *op. cit.*

⁵¹⁴ *Idem.*

⁵¹⁵ *Idem.*

réflexions ayant traversé la France des années 1950 sur cette catégorie d'enfants et sur leur identification⁵¹⁶. Il faudra en France attendre le courant des années 1960-1970, pour constater la réelle émergence d'un discours sur des enfants d'intelligence hors norme, identifiés comme un genre psychologique spécifique (discours matérialisés notamment par des entrées de dictionnaires de pédopsychiatrie et des pages dans les manuels de psychologie⁵¹⁷). Cette catégorie, nouvelle en France, a été appelée enfants « *doués* » ou « *surdoués* », en traduction de la notion américaine de « *gifted children* »⁵¹⁸. Durant cette période, la catégorie des enfants surdoués ne pouvait pas vraiment être assimilée à une catégorie scientifique, mais plutôt à une catégorie sociale fabriquée par le militantisme⁵¹⁹.

C'est donc dans la France des années 1960-1970 que s'est structurée une cause militante en faveur d'une identification des enfants surdoués, sans être encore légitimée par les pouvoirs publics. En 1971, à Nice, le psychologue (exerçant en libéral) Jean-Charles Terrassier, préalablement engagé dans une association internationale réservée aux adultes attestant d'un QI hors norme⁵²⁰, a fondé une association niçoise spécialement dédiée aux enfants surdoués, appelée ANPES (*Association nationale pour les enfants surdoués*)⁵²¹. Elle a œuvré à la promotion de la « *détection* » psychométrique des surdoués et a milité pour l'instauration de

⁵¹⁶ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit. p. 25.

⁵¹⁷ *Ibid.*, pp. 25-26 : La plupart de ces écrits renvoient pour l'essentiel à la littérature anglo-saxonne, très abondante. Ces enfants ne font l'objet d'aucun travail empirique spécifique en français. Exemple parlant : la parution en 1975, d'un livre destiné au grand public intitulé « *Les Surdoués. Études américaines* ».

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 25.

⁵¹⁹ Expressions « *catégorie scientifique* », « *catégorie sociale* », « *genre psychologique* », « *genre scientifique* » et « *cause militante* » empruntées à : Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit.

⁵²⁰ Il s'agit de l'association « *Mensa* ». C'est un club international réservé aux personnes dont les résultats aux tests de QI sont situés parmi les 2 % le plus élevés de la population. Pour pouvoir devenir membre de Mensa, il convient de passer des tests psychométriques de QI organisés par l'association, ou chez un psychologue. L'association Mensa fut fondée à Oxford le 1^{er} octobre 1946 par l'australien Roland Berril et le juriste britannique Lancelot Ware. La branche française a été créée en 1965 par Rosemary Bertrand, Pierre Langel et Marianne Seydoux : www.mensa.fr ; <https://mensa-france.net>.

⁵²¹ Il s'agit de l'ANPES, Association Nationale Pour les Enfants Surdoués, fondée à Nice en 1971. Les membres de l'ANPES, dont la plupart sont issus de Mensa France, se réunissent d'abord sous la forme de conférences de dimension locale.

pédagogies spécifiques dans des classes spécialisées⁵²². Malgré le soutien de la municipalité, ces démarches n'ont pas trouvé de légitimité et l'association s'est heurtée non seulement à la défiance du public (suspicion morale et doute sur la scientificité du discours psychologique), mais aussi à celle du ministre de l'Éducation⁵²³.

En 1978, désirant relancer son activité affaiblie, l'ANPES a organisé, à l'aide du soutien financier de la mairie de Nice, un congrès de dimension nationale⁵²⁴. Une étude menée sur le contenu de ce congrès a pu y révéler l'existence de deux registres discursifs principaux. Le premier est qualifié de psychologique et renvoie à la question du bien-être des enfants⁵²⁵. Le second, décrit comme politique, est centré sur le bien-être collectif, c'est-à-dire sur l'intérêt pour la nation de développer une prise en charge spécifique des enfants les plus intelligents (registre investi par des intervenants anglo-saxons ou anglophones)⁵²⁶. Sur ce second registre, le discours est que, d'une part, les enfants surdoués constituent une « *richesse naturelle* » pour une nation et que, d'autre part, l'école française, insuffisamment sélective, est inadaptée à l'exploitation de cette richesse⁵²⁷. La presse nationale a dénoncé un « *élitisme dictatorial* » promu « *sous couvert de l'humanisme* », ou encore une volonté de « *regrouper dans des ghettos des "malades de la supériorité"* »⁵²⁸.

B - Le choix de les identifier dans l'école via des psychologues

Dans les années 1980, l'ANPES a décidé d'opter pour une stratégie militante plus affinée, en renforçant son approche psychologique (ceci en précisant ses concepts et son langage) et en atténuant les connotations politiques indésirables⁵²⁹. Un livre principalement destiné aux enseignants a été publié⁵³⁰. Le discours porté par le livre passe d'un problème de bien-être

⁵²² Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 27-28.

⁵²³ *Ibid.*, pp. 27-29.

⁵²⁴ *Ibid.*, pp. 29-36.

⁵²⁵ *Idem.*

⁵²⁶ *Idem.*

⁵²⁷ *Idem.*

⁵²⁸ *Idem.*

⁵²⁹ *Ibid.*, pp. 26-53.

⁵³⁰ Il s'agit du livre suivant : Jean-Charles TERRASSIER, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1981. Il a été publié aux Éditions sociales françaises (ESF), qui est un éditeur

collectif des nations, à celui du bien-être individuel des enfants, marquant le passage du registre politique au registre psychologique⁵³¹. Dans un souci de consistance discursive psychologique, il s'appuie sur des écrits de psychologues tels qu'Alfred Binet. Enfin, il propose l'adoption d'un concept original, celui de la « *dyssynchronie* », afin de faire entrer la notion de « *surdouement* » dans un cadre nosographique qui lui est spécifique. Cette *dyssynchronie* est soit interne, lorsque développée par un environnement scolaire dit médiocre, soit sociale, lorsque due à un décalage par rapport à l'école⁵³². Concevoir la supériorité intellectuelle enfantine en termes de *dyssynchronie*, c'est la concevoir comme une sorte de trouble qui n'existe que du fait de conditions de scolarité inadaptées⁵³³. Ces changements dans le discours militant sont venus conférer à l'école un statut étiologique, désignée comme cause directe de symptômes constatés cliniquement. Le problème psychologique des surdoués est devenu un problème scolaire⁵³⁴. On a même parlé d'une « *responsabilité causale* » débouchant sur une « *responsabilité politique* »⁵³⁵. Parallèlement à cette psychologisation des enjeux, le livre adopte une rhétorique égalitaire, projetant de démontrer que venir en aide aux surdoués n'est pas un acte élitiste et qu'il s'inscrit dans un souci d'égalité sociale⁵³⁶. Le nouveau discours porté par le livre est relativement bien accueilli par les médias et a pu toucher un public toujours plus large.

Dans les années 1980, l'ANPES a poursuivi un *lobbying* direct auprès des responsables politiques, au succès relatif⁵³⁷. Les choses s'accélérent dans la seconde moitié des années 1980,

traditionnellement spécialisé dans les ouvrages portant sur l'éducation, la pédagogie, ayant notamment pour public le corps enseignant.

⁵³¹ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 26-53.

⁵³² *Idem.*

⁵³³ *Idem.*

⁵³⁴ *Idem.*

⁵³⁵ *Idem.*

⁵³⁶ *Idem.*

⁵³⁷ L'ANPES adresse le livre à plusieurs acteurs politiques, notamment à VGE qui y répond positivement. Durant la période électorale de mars 1981, le livre est adressé aux trois candidats principaux. Chirac répond : « (...) *il ne m'échappera pas que le futur gouvernement devra prendre en considération le cas de ces enfants qui sont sacrifiés par le système éducatif actuel. C'est un problème important pour l'avenir de notre pays* » (23 mai 1981). Mais le nouveau pouvoir socialiste, après les élections présidentielles de 1981, va rester globalement sourd aux appels de l'association. Le caractère décisif des dispositions du personnel politique à l'égard de la cause apparaît très clairement dans la seconde moitié des années 1980. Le parti PRP, Jacques Toubon, lui manifeste son soutien. Cette fois,

sous l'égide du nouveau ministre de l'Éducation, René Monory⁵³⁸. A émergé un projet d'ouverture d'une filière pilote dans une école élémentaire à Nice⁵³⁹. La question de l'intérêt national a été brièvement évoquée, mais le projet s'est surtout centré sur la nécessité impérieuse de prendre en compte le « *développement naturel* » des enfants et non leur « *développement normal* »⁵⁴⁰. Un des aspects les plus significatifs du projet est que le terme de « *surdoué* » n'y apparaît pas une seule fois. Pour insister sur les attentes éducatives autour de ces enfants, ils sont désignés comme « *intellectuellement précoces* »⁵⁴¹. L'ANPES, *Association nationale pour les enfants surdoués*, est alors devenue l'ANPEIP, *Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces*. Même si ce changement de nom était imposé par les pouvoirs publics comme préalable au lancement de la filière pilote pour la rentrée 1987⁵⁴², il n'en était pas moins le signe d'un repositionnement discursif et idéologique. Toutefois, cette filière pilote marquant un premier pas vers la légitimation institutionnelle du discours psychologique et militant sur les surdoués, a été fermée par le Ministère de l'Éducation qui a succédé⁵⁴³.

C'est finalement durant la période allant de 1990 à 2005 que s'est structuré le processus de légitimation étatique de la catégorie des *précoces*, influençant sa légitimation sociale.

Dans les années 1990, la nouvelle aile de l'association ANPEIP ouverte à Vésinet s'est autonomisée sous le nom de l'AFEP (*Association française pour les enfants précoces*)⁵⁴⁴. Ce nouveau groupe de militants a connu un certain succès, dans un contexte général de transformation des médias et de leur réception⁵⁴⁵. Il y a eu une présence accrue de la cause des précoces à la télévision, véhiculant le discours psychologique présentant la précocité sans prise

un parti favorable à l'ANPES remporte les élections : Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 26-53.

⁵³⁸ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 26-53.

⁵³⁹ *Idem.*

⁵⁴⁰ *Idem.*

⁵⁴¹ *Idem.*

⁵⁴² *Idem.*

⁵⁴³ *Idem* : Les réformes de Lionel Jospin, au Ministère de l'Éducation mèneront à la suppression rapide des classes pilotes niçoises.

⁵⁴⁴ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 54-73.

⁵⁴⁵ *Idem.*

en charge adaptée comme une menace pesant sur le bien-être personnel des enfants⁵⁴⁶. On est progressivement arrivé à un contexte politico-administratif bienveillant, ce qu'une étude sociologique explique triplement⁵⁴⁷. La première explication tient dans la volonté politique, observée depuis le début des années 1990, de mettre l'enfant au centre de la politique scolaire, créant un contexte idéologique favorable à la cause des enfants précoces⁵⁴⁸. La deuxième se situe dans l'affirmation d'une logique de différenciation interne des scolarités, favorisant une attention politique renforcée à l'égard du répertoire des motifs de différenciation des élèves. La différenciation « *par le bas* » ayant commencé depuis le début du siècle, à l'aide de la psychométrie, il semble symétrique de mener une politique étatique de différenciation « *par le haut* »⁵⁴⁹. La troisième se situe dans la politique scolaire en faveur du handicap, l'intégration scolaire des enfants en difficultés étant devenue, dès le début des années 1980, un des objectifs majeurs du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère en charge de la Solidarité⁵⁵⁰. C'est dans ce contexte des politiques scolaires propres aux années 1990 que les agents de l'État ont commencé à faire preuve d'une bonne volonté inédite à l'égard de la précocité intellectuelle.

À l'aube des années 2000, a été mis en place d'un « *groupe de travail* » ministériel sur les enfants intellectuellement précoces, qui prolonge la logique institutionnelle d'intégration des différences médico-psychologiques dans l'école. Le groupe de travail est constitué exclusivement de fonctionnaires de l'Éducation nationale. Il est officiellement chargé d'« *examiner avec attention la situation des élèves réputés "intellectuellement précoces" qui, paradoxalement, éprouvent parfois des difficultés d'adaptation et de socialisation* ». Il a notamment pour objectif le développement de l'information des personnels (façonnage militant de la cause, une reprise officielle du point de vue militant). Les personnes à auditionner sont principalement des responsables associatifs et quelques chercheurs. Malgré une l'hostilité visible lors des auditions, notamment sur la scientificité des notions, le groupe est resté fidèle au discours des associations. La notion de *dyssynchronie* est mobilisée de façon centrale et globalement positive dans le rapport final.⁵⁵¹

⁵⁴⁶ *Idem.*

⁵⁴⁷ *Idem.*

⁵⁴⁸ *Idem.*

⁵⁴⁹ *Idem.*

⁵⁵⁰ *Idem.*

⁵⁵¹ *Idem.*

Ce succès militant tient surtout à la reconnaissance officielle d'un problème de précocité, suffisamment patent pour nécessiter une action publique d'État. Néanmoins, les pouvoirs publics ont conscience du risque politique d'une communication ciblée sur les seuls *intellectuellement précoces* et c'est pourquoi les premières mesures prises se sont limitées à des changements en interne. Le ministère de l'Éducation a multiplié les textes promouvant auprès de ses propres agents la notion de précocité intellectuelle. Des aménagements de cycle scolaire ont été prévus dès la rentrée 2002⁵⁵². En 2005, la notion de précocité intellectuelle est inscrite pour la première fois dans la loi française, à travers la « *loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école* » d'avril 2005. Ce processus de légitimation interne de la cause (militante) des enfants intellectuellement précoces est resté toutefois sensible, perçue avec scepticisme par le corps enseignant. Ce processus de légitimation s'est ensuite tourné vers l'extérieur. L'AFEP est devenue, en 2003, une association « *agrée par le Ministère de l'Éducation nationale* ». Sophie Cotier, présidente, a reçu la Légion d'honneur en 2004. Cette légitimation politique a fini par emporter légitimation sociale.⁵⁵³

La volonté institutionnelle d'identification de cette catégorie d'anormaux est donc tardive, située dans les années 2000. Elle marque le passage à une catégorie intellectuelle de nature psychologique et scolaire, les enseignants et psychologues scolaires étant invités à « dépister » les enfants intellectuellement précoces. Toutefois, force est de constater que ce pouvoir d'identification détenu par l'école est fragilisé par un autre exercé par les psychologues issus du secteur privé (le « dépistage » de ces enfants se faisant majoritairement par eux, donc hors de l'école).

⁵⁵² La circulaire n° 2002-075 du 10 avril 2002 de « *Préparation de la rentrée de 2002 dans le premier degré* » du Ministre de l'éducation nationale adressée aux rectrices et recteurs d'académie, aux inspectrices et inspecteurs d'académie et aux directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, indique qu'« *il convient d'être attentif à la situation des élèves "intellectuellement précoces"*. On pourra ainsi envisager diverses modalités permettant d'adapter leur parcours scolaire à leur rythme d'apprentissage ». Toutefois, un rapport publié en 2003 montre l'hostilité du corps des enseignants et des personnels de direction et d'inspection, résistance au changement : Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 73-81.

⁵⁵³ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., pp. 73-81.

Section 2 - La construction du statut juridique de psychologue scolaire dans la deuxième moitié du XX^e siècle

L'école du XX^e siècle a choisi de recourir au savoir psychologique pour, entre autres choses, identifier les anormaux (tels que les *idiots éducatibles* et, plus tard, les *intellectuellement précoces*) et classer tous les élèves suivant le critère de l'intelligence. Pour ce faire et après avoir fait appel à des psychologues venant de l'extérieur, le choix a été fait de recourir à des sachants internes à l'école, les instituteurs, en les formant et en les appelant *psychologues scolaires*. C'est à une circulaire de 1960⁵⁵⁴ que nous devons la consécration juridique de l'appellation *psychologue scolaire* et l'officialisation de missions déjà exercées *de facto* par quelques instituteurs désignés. Quelques textes se sont succédés depuis cette date et c'est un décret de 2017⁵⁵⁵ qui marqua le passage du statut de *psychologue scolaire* à celui de *psychologue de l'Enseignement national*.

Nous nous sommes intéressés de près au statut juridique de ces sachants dans l'école. Rappelons que le statut peut être défini comme la position conférée à l'individu ou au groupe dans tout système juridique et d'où découlent rôles et attentes⁵⁵⁶ et que, lorsqu'on parle de statut *juridique*, c'est à la position conférée par le droit qu'il est fait référence. Ici, plus particulièrement - et non pas que nous réduisons la notion de *droit* à un simple ensemble de textes -, c'est au sens extrêmement étroit de l'expression *statut juridique* que nous nous intéressons, c'est-à-dire à celui conféré par des sources formellement considérées comme du droit (lois, décrets, circulaires). Le présent travail n'aspirant pas à un relevé exhaustif de différentes évolutions statutaires des psychologues scolaires, nous avons fait le choix de nous concentrer sur deux temps forts de cette évolution. Le premier est marqué par la publication de la circulaire de 1960 qui, selon nous, a posé une appellation (« *psychologue scolaire* ») en inadéquation avec le statut juridique choisi (I). Le deuxième est marqué par l'entrée en vigueur du décret de 2017, qui n'a pas tari toutes les revendications émanant de ces professionnels (II).

⁵⁵⁴ Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 relative aux « *Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministère de l'Éducation nationale, à destination des Recteurs et Inspecteurs d'Académie.

⁵⁵⁵ Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux Psychologues de l'Éducation nationale.

⁵⁵⁶ André-Jean ARNAUD, *Critique de la raison juridique : où va la société du droit*, Paris, LGDJ, 1981, pp. 282 et s.

I - À l'origine : un statut juridique d'« instituteurs » en inadéquation avec l'appellation de « psychologues scolaires »

C'est pour consacrer une situation de fait préexistante, que le Ministère de l'Éducation nationale a choisi d'appeler « *psychologues scolaires* » les instituteurs titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire (A). Toutefois, il leur attribue le statut juridique d'« *instituteurs* » ce qui n'est pas, selon nous, conforme à l'appellation posée et qui est de nature à multiplier les ambiguïtés autour de leur identité (B).

A - L'appellation de « psychologues scolaires » consacrant une situation de fait

La circulaire de 1960 a donné valeur officielle à l'appellation de *psychologues scolaires* et consacré une situation de fait préexistante, celle d'instituteurs titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire et exerçant, à titre expérimental, leurs missions dans certaines écoles de l'Hexagone. L'école avait en effet choisi de fabriquer ses propres psychologues scolaires et de ne plus recourir à des spécialistes venus de l'extérieur. Comment en est-on arrivé là ? Présentons, brièvement, trois des grandes étapes de ce choix.

La première étape, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, est celle de l'entrée de la psychologie dans l'école. L'école faisait appel à des autorités externes qui étaient, aux côtés des médecins et des psychiatres, des psychologues universitaires, ainsi que des psychologues issus du secteur privé. On compte parmi leurs missions, l'identification des *idiots éducatibles*.

La deuxième étape, située dans la première moitié du XX^e siècle, est celle de la fabrique de la psychologie scolaire dans le second degré, sous l'appellation d'« *orientation professionnelle* ». En 1914, le premier conflit mondial a engendré un besoin de sélection des pilotes d'avion. Des professionnels étaient invités à intervenir dans les lieux de formation, afin d'aider à l'identification des jeunes pilotes les plus aptes à la gestion du stress et à la prise rapide de décisions, critères jugés nécessaires à la réussite des missions du combat aérien⁵⁵⁷. La loi Astier de 1919⁵⁵⁸ a institué des cours professionnels gratuits pour les jeunes et conduit à l'organisation de l'orientation professionnelle. En 1928, Henri Piéron, professeur de psychologie au Collège

⁵⁵⁷ Virginie MARTIN-LAVALAUD, *Psychologue à l'école*, Trames, Èrès, 2017, p. 14.

⁵⁵⁸ Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (dite loi Astier) du 25 juillet 1919.

de France, a créé l'Institut national d'orientation professionnelle⁵⁵⁹. En 1944, un nouveau diplôme est mis en place, *le diplôme d'État de conseiller d'orientation*, destiné aux professionnels exerçant dans les collèges et lycées professionnels.

La troisième et dernière étape est celle de la fabrique de la psychologie scolaire dans le premier degré. Cela s'est concrétisé après le second conflit mondial et sous l'impulsion du Conseil national de la résistance, présidé par Paul Langevin, puis par Henri Wallon. Pour Henri Wallon, la psychologie scolaire devait constituer l'« *avant-garde* » de la Réforme Démocratique de l'Enseignement⁵⁶⁰, servant à « *adapter l'enfant à l'école et adapter l'école à l'enfant* »⁵⁶¹. Un psychologue, René Zazzo, est sollicité par l'Éducation, pour prévenir l'échec scolaire⁵⁶². En 1945, Zazzo a nommé - à la demande de Wallon et à titre expérimental - son élève Bernard Andrey au titre de « *premier psychologue scolaire de France* », en poste dans une école primaire de Grenoble⁵⁶³. La mission de ce premier psychologue scolaire était de trouver des solutions à certains problèmes, par l'organisation d'examens individuels d'enfants ou d'examens systématiques de classes, par la mise au point de nouveaux instruments, ou encore par l'étude de certaines étapes du développement scolaire, *etc.*⁵⁶⁴. L'année suivante, ce sont sept instituteurs dans la région parisienne qui ont été nommés aux fonctions de « *psychologue scolaire* », ayant pour mission d'aider les écoliers en difficulté, mais aussi de donner des indications pour l'orientation scolaire et pour mener une analyse des programmes, des méthodes et des matières enseignées⁵⁶⁵.

Parallèlement à cela, s'est construite la *Commission ministérielle d'étude pour la réforme de l'enseignement*, qui prendra plus tard le nom de *Commission Langevin-Wallon*. En 1947, à l'issue de deux ans et demi de travail, la commission a élaboré un projet global, appelé *Plan Langevin-Wallon*, ayant pour objectif de permettre à la France de rattraper son retard dans le

⁵⁵⁹ Virginie MARTIN-LAUD, Psychologue à l'école, *op. cit.*, pp. 14-15.

⁵⁶⁰ <https://www.afpen.fr/Deces-de-Bernard-ANDREY,264.html>.

⁵⁶¹ <https://www.afpen.fr/Deces-de-Bernard-ANDREY,264.html>.

⁵⁶² Virginie MARTIN-LAUD, Psychologue à l'école, *op. cit.*, p. 15.

⁵⁶³ *Idem.*

⁵⁶⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁶⁵ René ZAZZO, « La psychologie scolaire en 1952 », *Enfance*, n° spécial, 1952, pp. 387-398.

domaine éducatif. Un des différents éléments que prévoyait le Plan Langevin-Wallon⁵⁶⁶ nous intéresse particulièrement. Il s'agit du projet de création d'un corps de « *psychologues scolaires* » diplômés d'État et ayant une double qualification, pédagogique et psychologique. Ces psychologues scolaires devaient être attachés à un établissement et intégrés à l'équipe pédagogique, afin d'aider les maîtres à l'observation et à l'orientation des élèves. Le contrôle du développement physiologique des enfants était, quant à lui, réservé aux médecins scolaires en relation avec les maîtres et les psychologues. Ce projet global de réforme n'a finalement jamais vu le jour⁵⁶⁷, mais il servira de modèle par la suite.

En 1947, les directeurs de l'enseignement des premiers et deuxièmes degrés ont donné à quelques dizaines d'enseignants la possibilité de recevoir une formation psychologique à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, tout en continuant à assurer leur service à temps partiel, pour devenir au bout de deux années des psychologues scolaires⁵⁶⁸. En décembre 1949 à Sèvres, puis en décembre 1950 à Grenoble, deux congrès relatifs à la psychologie scolaire ont été organisés, réunissant indistinctement des instituteurs et professeurs du premier et du second degré, pour se former et devenir de psychologues scolaires et intervenir dans les écoles, collèges et lycées⁵⁶⁹. La psychologie était alors unitaire dans l'éducation (unité du premier et du second degré)⁵⁷⁰. La présence des psychologues à l'école était toutefois précaire. En effet, en 1954, au moment même où la direction du premier degré au Ministère de l'Éducation nationale créait un poste d'Inspecteur général de la Psychologie scolaire à échelle nationale, le nouveau directeur du premier degré dans la Seine a supprimé tous les postes de psychologues scolaires, enjoignant à leurs titulaires de reprendre des postes d'instituteurs, afin de remédier à la pénurie des maîtres⁵⁷¹.

⁵⁶⁶ Pour une analyse du contenu de ce plan, voir : Pierre ROSSANO Pierre, « Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991 », *Communication et langages*, n°90, 4^{ème} trimestre, 1991, pp. 34-46.

⁵⁶⁷ Le projet fut remis trop tardivement en juin 1947 à un gouvernement Paul Ramadier qui a exclu les ministres communistes.

⁵⁶⁸ « Les psychologues scolaires. Situation de la psychologie scolaire », *Bulletin de psychologie*, tome 9, numéro spécial, 1956. Enseignement, statut et débouchés de la psychologie (1^{er} fascicule), pp. 38-40.

⁵⁶⁹ Virginie MARTIN-LAVAUD, Psychologue à l'école, *op. cit.*, p. 17.

⁵⁷⁰ *Idem.*

⁵⁷¹ « Les psychologues scolaires. Situation de la psychologie scolaire », *op. cit.*

En 1960, le premier Diplôme de Psychologie Scolaire est mis sur pied à l'Université de Grenoble. Ce diplôme est accessible aux instituteurs qui suivent une formation de deux années. Les lauréats exercent la fonction de psychologues scolaires, mais restent statutairement des instituteurs. La même année, la Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 vient poser les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* ». Cette circulaire vient confirmer l'appellation déjà existante, sans plus de précisions ou d'explications sur le sujet. En plus d'une régularisation de ce qui existait *de facto*, elle pose le cadre d'une possible continuation et même d'un élargissement de l'expérience : « *La présente note ne concerne directement que les départements à la disposition desquels ont été mis, à titre expérimental, des psychologues scolaires ; il convient cependant que tous les Inspecteurs d'Académie prennent connaissance de ces instructions, en prévision de l'extension prochaine de cette expérience. Cette note a pour objet de fixer les conditions d'emploi, comme psychologues scolaires, des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire délivré par un institut de psychologie d'université (...). Je vous serais très obligé de me demander, sous le timbre du 4ème Bureau, la création des postes qui vous seraient nécessaires pour régulariser la situation des psychologues scolaires de votre département et d'établir conformément au tableau modèle ci-après la liste des instituteurs exerçant comme psychologues scolaires dans votre département* »⁵⁷².

B - Un statut juridique d'« instituteurs » en inadéquation avec l'appellation choisie

C'est avec insistance que la circulaire de 1960 attribue au psychologue scolaire le statut juridique d'instituteur, qu'elle désigne également comme un « *maître psychologue scolaire* »⁵⁷³ : « *Le psychologue scolaire n'est pas un spécialiste venu de l'extérieur ; il est attaché à une école comme un autre instituteur (...)* ». Ici, la présence du mot « *autre* » a son importance. Sans celui-ci (s'il était simplement écrit « *comme un instituteur* »), on aurait pu en

⁵⁷² Circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

⁵⁷³ C'est le cas dans le troisième paragraphe de Circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

déduire que son statut était simplement assimilé à celui d'instituteur. Au contraire, l'expression choisie par la circulaire montre qu'il a bel et bien ledit statut. Le texte poursuit en précisant : « (...) seulement, il doit à sa formation psychologique plus étendue d'être chargé de certains problèmes qui préoccupent tous les maîtres, mais que le manque de temps ou l'insuffisance de leurs connaissances psychologiques, dont on ne saurait, bien entendu, leur tenir rigueur, ne leur permettent pas d'approfondir (...) ». Il est donc un instituteur chargé d'une mission de psychologue scolaire. Au texte de poursuivre : « Les psychologues scolaires sont nommés dans les mêmes conditions que les instituteurs, par le Recteur d'Académie sur avis de la Commission administrative paritaires départementale ; ils sont nommés à un poste de Collège d'Enseignement Général (...). Les psychologues scolaires relèvent des mêmes autorités hiérarchiques que les instituteurs. Ils établissent en début d'année scolaire un emploi du temps et un programme de travail qui sont adressés à l'Inspecteur primaire. Ils rendent compte de leur temps et de leurs activités dans un cahier-journal qu'ils présentent à leurs supérieurs hiérarchiques, à l'occasion des inspections ; en fin d'année scolaire, ils adressent un rapport d'activité à l'Inspecteur Primaire. Il est nécessaire qu'un local à usage de bureau soit mis à leur disposition pour les examens individuels et les entretiens avec les parents et que des crédits soient prévus pour le matériel indispensable aux examens, et pour l'établissement des dossiers »⁵⁷⁴.

Il existe une inadéquation visible entre le mot choisi pour désigner son statut (*instituteur*) et ceux choisis en guise d'appellation générale – correspondant également au diplôme et à l'emploi exercé⁵⁷⁵ – (*psychologue scolaire*). D'un point de vue linguistique, l'appellation *psychologue scolaire* a deux natures possibles. La première possibilité est qu'elle renvoie à un syntagme nominal, composé de deux mots, le premier mot (*psychologue*) étant le noyau et le deuxième (*scolaire*) étant son adjectif épithète. Cela suppose que la personne désignée soit un psychologue. L'est-elle ? La seconde possibilité est que cette appellation renvoie à un mot composé, formant une unité syntaxique, un troisième mot à part entière. Le cas échéant et s'il s'agit d'un composé endocentrique (dont le sens peut être compris sans faire intervenir d'élément extérieur), c'est-à-dire si la personne désignée est un *psychologue* qui travaille en

⁵⁷⁴ Circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

⁵⁷⁵ La circulaire n°205 du 8 novembre 1960 étant intitulée : « conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire ».

milieu *scolaire*, la même question se pose : est-elle un psychologue ? Enfin, s'il s'agit d'un composé exocentrique, dont le sens ne peut être saisi qu'en faisant intervenir l'élément extérieur (*instituteur*), cela signifie qu'il s'agit d'un instituteur chargé d'une mission de psychologue scolaire. Laquelle de ces explications retenir pour saisir le sens de cette appellation ? Cette question est intimement liée à celle de savoir si le psychologue scolaire est un psychologue et/ou un instituteur.

Le psychologue scolaire de 1960 est-il un psychologue ? Le statut de psychologue n'est pas, à cette date, protégé juridiquement⁵⁷⁶. Il n'est donc pas possible de poser la question de savoir si les psychologues scolaires sont juridiquement des psychologues à cette époque. Le sont-ils *de facto* ? En 1960, pour obtenir le diplôme de psychologue, il faut être titulaire d'une licence ès lettres mention psychologie, délivrée par un institut de psychologie d'université⁵⁷⁷. Le psychologue scolaire est un instituteur ayant suivi une formation de deux années dans un institut de psychologie d'université. Sans être identiques, ces deux diplômes présentent des similitudes. Les fonctions exercées par les psychologues intervenant dans les écoles avant la fabrique de la psychologie scolaire, présentent-elles aussi des similitudes avec celles exercées, quelques années plus tard, par les instituteurs psychologues scolaires. Il reste néanmoins difficile d'affirmer que les psychologues scolaires de 1960 sont *de facto* de psychologues.

Le psychologue scolaire de 1960 est-il un instituteur ? La nature de ses missions et l'organisation de son emploi du temps ne semblent pas le confirmer. Selon la circulaire de 1960, le psychologue scolaire doit se consacrer « à l'observation continue des enfants de sa circonscription en faisant appel aux techniques d'analyse psychologique et pédagogique, aux renseignements que lui apportent le maître de l'enfant, le médecin du Service de santé scolaire, les parents, éventuellement les services sociaux », afin d'aider l'école à « suivre le développement de l'enfant, connaître ses particularités individuelles, ses qualités comme ses insuffisances et saisir tous les aspects de sa personnalité ». Il doit également mener un examen plus approfondi des « enfants-problèmes qui déconcertent et inquiètent maîtres et parents, par leur comportement ou leurs échecs scolaires ». Plus encore, il étudie, avec le maître, « la

⁵⁷⁶ Bien qu'en 1947 ait été créé la première licence de Psychologie (à la Sorbonne), inscrite dans le champ des sciences humaines, il faut attendre la loi n° 85-772 du 25 juillet 1985 portant diverses dispositions d'ordre social, pour une reconnaissance statutaire des psychologues en France.

⁵⁷⁷ La licence ès lettres mention psychologie a été créé en 1947. Il faut attendre 1966, la réforme des études littéraires de 1966 pour voir apparaître un cycle complet d'études psychologiques, couronné par la licence et la maîtrise, dans les facultés des lettres et sciences humaines.

conduite à tenir en présence des cas de retard ou d'inadaptation ». Enfin, « *ceux de ces enfants qu'il juge ne pouvoir être maintenus dans une classe normale, seront orientés vers la Commission médico-pédagogique, s'il s'agit d'enfants présumés débiles ou caractériels, vers les établissements spécialisés qui conviennent pour les autres* », jouant ainsi un rôle essentiel dans le « *dépistage des enfants inadaptés* »⁵⁷⁸. Ainsi, ses missions ne ressemblent en rien à celles d'un instituteur.

Il se différencie également de ses collègues instituteurs par son emploi du temps. À une époque où les enseignants du premier degré assurent 30 heures hebdomadaires⁵⁷⁹, le psychologue scolaire doit, conformément à la circulaire de 1960, consacrer plus de 24 heures hebdomadaires « *aux enquêtes, aux examens d'enfants, aux contacts avec les enseignants, les divers services scolaires, les familles* ». Cela ne lui laisse que peu de temps pour assurer ses éventuelles missions d'enseignement, si tant est qu'elles existent (la circulaire reste muette à ce sujet).

S'il n'en a ni l'appellation, ni les missions, ni l'emploi du temps, pourquoi la circulaire de 1960 attribue-t-elle au *psychologue scolaire* le statut d'*instituteur* ? Le texte ne le précise pas et les motifs d'un tel choix doivent être recherchés ailleurs. Il nous semble que cela peut s'expliquer doublement, par l'inopportunité d'opter pour un autre statut, comme celui de psychologue, et par l'opportunité d'opter pour celui d'instituteur. En effet, il aurait été inopportun de leur attribuer le statut de psychologues, juridiquement inexistant en 1960. À cette date, le mot de « *psychologue* » figure dans le Code de procédure pénale⁵⁸⁰, ainsi que dans de rares décrets⁵⁸¹

⁵⁷⁸ Circulaire n°205 du 8 novembre 1960 sur les « *conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministre de l'Éducation nationale, à destination des recteurs et inspecteurs d'Académie.

⁵⁷⁹ Pierre KAHN, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, vol. 34, n° 2, 2008, pp. 43-58.

⁵⁸⁰ Article D26 du Code de procédure pénale, dans sa version en vigueur depuis le 02 mars 1959 : « *Le juge d'instruction peut désigner, pour procéder aux examens qu'il estime utiles, des techniciens de qualifications différentes et notamment un psychologue et un observateur. Il peut prescrire que ces derniers exécuteront leur mission en liaison avec le médecin chargé de l'examen médical ou médico-psychologique* ». Le psychologue est assimilé à un « *technicien* », au même titre qu'un observateur.

⁵⁸¹ Comme le décret n°56-284 du 9 mars 1956, complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié, fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, pris en ses articles 13 : « *Le centre doit s'assurer la collaboration d'un psychologue au moins ; celui-ci doit remplir les conditions prévues pour les psychologues attachés aux services publics. Les investigations psychologiques sont établies à la demande du médecin agréé et sous son autorité* » et 15 : « *Le centre doit s'assurer la collaboration d'un ou de plusieurs psychologues qui doivent remplir les conditions de titres exigibles des psychologues, recrutés dans les établissements d'hospitalisation,*

et circulaires⁵⁸², mais aucun texte ne vient le définir ou le rattacher à un statut. De plus, il est compréhensible de ne pas vouloir créer un statut *ad hoc* spécialement pour les psychologues scolaires, en poste à titre expérimental, d'autant que cela serait difficilement réalisable par voie de circulaire. Le Ministère de l'Éducation nationale a donc naturellement opté pour un statut déjà existant, celui d'instituteur, rattaché à lui et pour lequel un budget était déjà disponible.

Force est de constater que la circulaire de 1960 ne les qualifie pas d'instituteurs ou d'enseignants *spécialisés*. Précisons ici que le statut d'enseignant spécialisé est consacré par la loi du 15 avril 1909 relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés. Celui-ci est soumis à l'obtention du CAEA, certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, dont les conditions d'obtention sont prévues par décret⁵⁸³. L'absence, dans la lettre de la circulaire de 1960, de la mention *spécialisés* – à supposer qu'elle soit volontaire –, est peut-être due au fait que les conditions d'obtention du diplôme de spécialité CAEA⁵⁸⁴ sont

de soins et de cure publics ». Aussi peut-on lire, dans une annexe XXXII du même décret sur les conditions techniques d'agrément des centres médico-psycho-pédagogiques de cure ambulatoire : « *Les centres médico-psycho-pédagogiques pratiquent le diagnostic et le traitement des enfants inadaptés mentaux dont l'inadaptation est liée à des troubles neuro-psychiques ou à des troubles du comportement susceptibles d'une thérapeutique médicale, d'une rééducation médico-psychologique ou d'une rééducation psychothérapique ou psycho-pédagogique sous autorité médicale. Le diagnostic et le traitement sont effectués en consultations ambulatoires sans hospitalisation du malade. Ils sont toujours mis en œuvre par une équipe composée de médecins, d'auxiliaires médicaux, de psychologues, d'assistantes sociales et, autant que de besoin, de pédagogues et de rééducateurs. Ils ont pour but de réadapter l'enfant en le maintenant dans son milieu familial, scolaire ou professionnel et social* ».

⁵⁸² Comme la circulaire 31336/MA/GEND/T du 5 septembre 1958 relative à l'appellation des unités de la gendarmerie départementale, prévoyant l'organisation de tests psychotechniques et entretiens avec un ou plusieurs psychologues ou psychiatres.

⁵⁸³ Décret du 14 août 1909 relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés.

⁵⁸⁴ Article premier du décret du 14 août 1909 relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés : « *Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés devront être âgés de vingt et un ans au moins au moment de leur inscription et être munis du certificat d'aptitude pédagogique. Ils doivent justifier d'un stage d'un an dans un établissement spécial désigné par le ministre de l'Instruction publique, où ils auront pu étudier sur place les moyens qui réussissent le mieux à fixer l'attention des arriérés et à solliciter leur intelligence. Aucune dispense d'âge ou de stage ne sera accordée* ».

relativement différentes de celles du diplôme de psychologue scolaire⁵⁸⁵, ou que les enseignants spécialisés bénéficient d'un supplément de rémunération de 300 francs⁵⁸⁶.

II - Aujourd'hui : un double statut juridique de « psychologues » et de « psychologues de l'Éducation nationale »

Après plusieurs décennies de revendications sociales, les psychologues scolaires (exerçant dans le premier degré) se sont vus reconnaître, en 2017, le statut de « psychologues », en même temps que celui de « psychologues de l'Enseignement National » (A). Malgré leur nouveau statut juridiquement délimité, la requête pour la reconnaissance juridique est toujours en marche (B).

A - Un double statut depuis 2017

En 1985, une loi est venue protéger le titre de « psychologue », le réservant « aux titulaires d'un diplôme, certificat ou titre sanctionnant une formation universitaire fondamentale et appliquée de haut niveau en psychologie préparant à la vie professionnelle et figurant sur une liste fixée par décret en Conseil d'Etat (...) »⁵⁸⁷, dont l'usurpation est désormais pénalement punie.

Les psychologues exerçant dans le secondaire et le supérieur, initialement appelés conseillers d'orientation, se sont vus définitivement attribuer le statut de psychologues en 1995 et la nouvelle appellation de conseillers d'orientation-psychologues. En effet, un décret de 1990⁵⁸⁸ leur a octroyé le droit de faire usage professionnel du titre de « psychologue ». Toutefois, ce nouveau statut fit l'objet de contestations de la part de certaines organisations de psychologues,

⁵⁸⁵ Diplôme accessible en 1960 aux instituteurs ayant suivi une formation de deux années dans un institut de psychologie d'université.

⁵⁸⁶ Article 8 alinéa 2 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés : « Ceux qui justifieront du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés recevront un supplément de traitement de trois cent francs (300 F) soumis à retenues pour la retraite, pendant qu'ils exerceront dans les écoles de perfectionnement ou les classes annexées ».

⁵⁸⁷ Suivant les dispositions de l'article 44 I de la loi n° 85-772 du 25 juillet 1985 : « I - L'usage professionnel du titre de psychologue, accompagné ou non d'un qualificatif, est réservé aux titulaires d'un diplôme, certificat ou titre sanctionnant une formation universitaire fondamentale et appliquée de haut niveau en psychologie préparant à la vie professionnelle et figurant sur une liste fixée par décret en Conseil d'Etat ou aux titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent aux diplômes nationaux exigés » (dans sa rédaction originale, modifiée depuis).

⁵⁸⁸ Décret n° 90-255 du 22 mars 1990 portant « Liste des diplômes permettant de faire usage professionnel du titre de psychologue ».

souhaitant que les conseillers d'orientation se voient obligés d'accoler l'adjectif « *scolaire* » au substantif « *psychologue* »⁵⁸⁹. Ces contestations n'ont reçu que temporairement écho juridique favorable, puisque la mention du décret de 1993 leur donnant gain de cause⁵⁹⁰ a été annulée par le Conseil d'État en 1995⁵⁹¹. Malgré cela, contrairement à leurs collègues du secondaire et du supérieur, les psychologues scolaires (exerçant dans le premier degré) n'ont pas pu bénéficier de cette nouvelle reconnaissance statutaire avant 2017. Jusqu'à cette date, ces deux corps cohabitaient au sein de l'Éducation nationale, mais les psychologues scolaires étaient recrutés parmi les professeurs des écoles munis d'un titre de psychologue. Ils appartenaient statutairement au corps des professeurs des écoles⁵⁹².

Durant les années 1990 et 2000, les représentants associatifs et syndicaux des psychologues scolaires ont engagé le débat avec les conseillers des différents ministres de l'Éducation nationale, demandant notamment que leur soit reconnu le statut juridique de psychologues, en ce qu'ils en exercent déjà les missions. Ils se sont heurtés aux refus des ministres successifs et à la sourde hostilité de l'Inspection générale⁵⁹³. Cette revendication professionnelle trouva finalement terrain favorable en 2015, lorsque la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem a annoncé son intention de créer un corps unique de psychologues de l'Éducation nationale doté d'un nouveau statut, d'un nouveau mode de recrutement et d'une nouvelle formation⁵⁹⁴. Cela a abouti à la publication d'un décret de 2017 portant « *création du*

⁵⁸⁹ Georges COGNET et François MARTY, « Histoire de la psychologie scolaire », in Georges Cognet et François Marty, *Être psychologue de l'Éducation nationale. Missions et pratique*, Psycho Sup, Dunod, 2^e éd. 2018, pp. 19-37.

⁵⁹⁰ Décret du 27 mars 1993 n° 93-536 qui précisait au paragraphe V de son article 1^{er} que « le pouvoir réglementaire [ne peut] légalement imposer aux titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire de ne faire usage du titre qu'assorti du qualificatif scolaire ».

⁵⁹¹ Le Conseil d'État, saisi par le Syndicat national des psychologues de l'Éducation nationale, a tranché par une décision n°148394 du 22 février 1995 annulant les dispositions restrictives prises par le décret de 1993 : « *faute de disposition législative l'y habilitant, le pouvoir réglementaire n'a pu légalement imposer aux titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire de ne faire usage du titre de psychologue qu'assorti du qualificatif "scolaire"* ».

⁵⁹² Mélanie DUPONT, « Le psychologue et ses statuts », in Mélanie Dupont (dir.), *Droit à l'usage des psychologues. En 50 notions*, Dunod, 2019, pp. 69-75.

⁵⁹³ Georges COGNET et François MARTY, « Histoire de la psychologie scolaire », *op. cit.*

⁵⁹⁴ *Idem.* Le 26 septembre 2015 à Angers, la Ministre avait participé et conclu sur les travaux du vingt-quatrième congrès de l'AFPEN.

corps des psychologues de l'Éducation nationale »⁵⁹⁵. Désormais, le corps unique des psychologues de l'Éducation nationale est composé de psychologues exerçant dans deux spécialités différentes, la première étant intitulée « *éducation, développement et apprentissages* », correspondant à un exercice dans les écoles maternelles et élémentaires (celui des psychologues scolaires) et la seconde étant intitulée « *éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle* »⁵⁹⁶, pour un exercice dans les centres d'information et d'orientation, le secondaire et le supérieur (celui des conseillers d'orientation-psychologues). Ils peuvent être recrutés sur concours externes, ouverts à tout titulaire d'un diplôme permettant de porter le titre de psychologue, ainsi qu'aux étudiants inscrits en seconde année d'un master de psychologie (sous réserve de l'obtention de ce dernier au cours de l'année)⁵⁹⁷. On compte parmi leurs missions précisées par voie de circulaire, la réalisation des « *bilans psychologiques appropriés pour éclairer les problématiques soulevées* »⁵⁹⁸. Ils sont soumis à l'obligation de discrétion professionnelle et au devoir de réserve, à l'instar des autres psychologues exerçant dans le public, mais ne sont pas soumis secret professionnel⁵⁹⁹.

Ainsi, depuis 2017, les psychologues scolaires peuvent-ils prétendre pleinement au titre de « *psychologue* », c'est-à-dire sans être obligés d'y accoler l'adjectif « *scolaire* ». Ce nouveau statut est vécu par eux comme « *l'aboutissement d'un long travail et d'un long combat [associatif et syndical]* »⁶⁰⁰, « *la réparation d'une injustice* » qui durerait depuis le début des années 1990⁶⁰¹ et comme une « *reconnaissance statutaire* » leur permettant de « *ne*

⁵⁹⁵ Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

⁵⁹⁶ Article 1^{er} du Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

⁵⁹⁷ Articles 4 du Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

⁵⁹⁸ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux « *missions des psychologues de l'Éducation nationale* » de la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, adressée aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale.

⁵⁹⁹ Mélanie DUPONT, « Le psychologue et ses statuts », *op. cit.*

⁶⁰⁰ Laurent CHAZELAS, « Une avancée historique pour les psychologues de l'Éducation nationale », *Le Journal des psychologues*, Éditions Martin Média, 2017 (8), n° 350, pp. 6-7.

⁶⁰¹ Journée d'études 30 janvier 2017 organisé par le FSU, le SNES et le SNUipp, intitulée « Un corps de psychologue de l'EN : Une chance pour l'école ! », [en ligne : <https://psyen.fsu.fr/spip.php?article16>].

plus être des clandestins dans le premier degré »⁶⁰². En plus de bénéficier dorénavant du statut juridique de psychologues, ils cumulent un deuxième statut, celui de psychologues de l'Éducation nationale, c'est-à-dire de fonctionnaires de catégorie A placés sous l'autorité du Recteur d'académie et sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription dans laquelle ils exercent⁶⁰³.

B - Des autorités en quête de reconnaissance juridique

Le psychologue scolaire, devenu en 2017 « *psychologue de l'Éducation nationale* » de la spécialité « *éducation, développement et apprentissage* »⁶⁰⁴, est depuis cette même date reconnu comme un psychologue au sens juridique⁶⁰⁵. À ce titre, il relève du ministère en charge de l'enseignement et non du ministère en charge de la santé. Il n'y a pas d'instance ordinaire et le code de déontologie des psychologues n'a pas force obligatoire au sens juridique strict. Dans une entrée de dictionnaire de droit de la santé, il est défini comme un « *professionnel de l'écoute* », et non un professionnel de santé⁶⁰⁶.

Toutefois, le statut juridique de psychologue n'est pas dénué d'ambiguïtés, de nombreux textes l'intégrant au monde de la santé. Citons d'abord l'article L3221-1 du Code de la santé publique qui, depuis sa nouvelle rédaction de 2016, liste les psychologues parmi les « *acteurs diversifiés* » mettant en œuvre « *la politique de santé mentale* » comprenant « *des actions de prévention, de diagnostic, de soins, de réadaptation et de réinsertion sociale* », aux côtés « *notamment les établissements de santé autorisés en psychiatrie, des médecins libéraux (...) et l'ensemble des acteurs de la prévention, du logement, de l'hébergement et de l'insertion* »⁶⁰⁷.

⁶⁰² *Idem.*

⁶⁰³ Article 3 alinéa 2 du Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

⁶⁰⁴ Article 1 du Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

⁶⁰⁵ Au sens de la loi n° 85-772 du 25 juillet 1985 protégeant l'usage professionnel du titre de psychologue.

⁶⁰⁶ Marie-France CALLU, Marion GIRER, Guillaume ROUSSET, *Dictionnaire de droit de la santé. Secteurs sanitaire, médico-social et social*, 2^e éd. LexisNexis, 2021, entrée « Psychologue ».

⁶⁰⁷ « *La politique de santé mentale comprend des actions de prévention, de diagnostic, de soins, de réadaptation et de réinsertion sociale. Elle est mise en œuvre par des acteurs diversifiés intervenant dans ces domaines, notamment les établissements de santé autorisés en psychiatrie, des médecins libéraux, des psychologues et l'ensemble des acteurs de la prévention, du logement, de l'hébergement et*

À ce titre, leurs représentants sont désormais membres du conseil départemental de santé⁶⁰⁸, à même de participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets territoriaux de santé mentale. Par ailleurs, ils ont l'obligation d'enregistrer leur diplôme auprès de l'agence régionale de santé⁶⁰⁹. Aussi, depuis le mois d'avril 2022, le dispositif « *MonPsy* » permet à toute personne de plus de trois ans de bénéficier d'une prise en charge par l'Assurance maladie de huit séances chez un psychologue inscrit sur une liste de volontaires, à condition de justifier d'une prescription préalable de la part d'un médecin généraliste⁶¹⁰. Enfin, le Code général des impôts leur permet de bénéficier d'une exonération de TVA, qualifiant leurs activités de « *soins dispensés aux personnes* »⁶¹¹. Certaines décisions de justice procèdent à des confusions, mentionnant par exemple « (...) *un certificat médical d'une psychologue daté du 25 février 2021*

de l'insertion », article L3221-1 du Code de la santé publique tel que modifié par la loi n°2016-41 du 26 janvier 2016.

⁶⁰⁸ Article L3221-2 du Code de la santé publique.

⁶⁰⁹ Via un enregistrement dans le répertoire ADELI, un système d'information national sur les professionnels relevant du Code de la santé publique, du Code de l'action sociale et sur les personnes autorisées à faire usage du titre de psychologue. Un document cerfa n°12269*02 est prévu pour l'enregistrement des psychologues au répertoire ADELI mentionnant, parmi les spécialités à cocher, celle de « *psychologue dans l'éducation nationale (DEPS-DECOP)* ».

⁶¹⁰ <https://monparcourspsy.sante.gouv.fr/>

⁶¹¹ L'article 261 du Code général des impôts §4 al. 1^{er} dispose que : « *Sont exonérés de la taxe sur la valeur ajoutée (...) 4. (Professions libérales et activités diverses) : 1° Les soins dispensés aux personnes par les membres des professions médicales et paramédicales réglementées, par les pharmaciens, par les praticiens autorisés à faire usage légalement du titre d'ostéopathe, de chiropracteur, de psychologue ou de psychothérapeute et par les psychanalystes titulaires d'un des diplômes requis, à la date de sa délivrance, pour être recruté comme psychologue dans la fonction publique hospitalière ainsi que les travaux d'analyse de biologie médicale et les fournitures de prothèses dentaires par les dentistes et les prothésistes ;(...)* ». Ainsi peut-on lire que cette exonération de TVA est soumise à « *deux conditions cumulatives doivent ainsi être caractérisées pour que l'opération soit exonérée de TVA. D'une part, l'opération en cause doit relever par nature d'une opération qualifiable de "soins à la personne". La jurisprudence et la doctrine ont apporté d'importantes précisions sur cette notion de "soins à la personne". D'autre part, l'exonération ne concerne que des opérations réalisées par certains auteurs : ces derniers doivent appartenir à des professions visées par la loi, à savoir soit une profession médicale ou paramédicale dite réglementée, soit certaines professions visées spécifiquement par loi (ostéopathe, chiropracteurs, psychologue, psychanalystes, psychothérapeutes)* », Carine DELEU, « Fasc. 2207 : Activités médicales et paramédicales », in *JurisClasseur Fiscal chiffre d'affaires*, suivant la mise à jour du 2 mai 2022, Encyclopédies Juridiques, LexisNexis [en ligne : www.lexisnexis.fr].

indiquant qu'elle présentait en 2017 des éléments dépressifs majeurs accompagnés de troubles du sommeil importants en lien avec des éléments traumatiques vécus en Albanie (...) »⁶¹².

De plus et malgré l'ambivalence statutaire du psychologue, les psychologues scolaires ne sont pas spécifiquement désignés comme des professionnels de la santé. La circulaire de 2017 décrivant les missions du psychologue de l'Éducation nationale⁶¹³ ne contient aucun des mots « *diagnostic* », « *dépistage* », « *soins* », ou encore « *santé* » ou « *pathologie* », préférant les décrire comme des « *personnes ressources du service public de l'Éducation nationale* », qui « *conduisent des entretiens permettant l'analyse de situations dans l'objectif de mieux définir les besoins des publics dont ils ont la charge* » et qui « *réalisent les bilans psychologiques appropriés pour éclairer les problématiques soulevées* ». D'ailleurs, les termes d'une instruction organisant le Plan Autisme (2013-2017), distingue dans deux annexes différentes, les acteurs du « *repérage* » précoce de l'autisme, au nombre desquels les psychologues scolaires, des acteurs de son « *diagnostic* »⁶¹⁴. Ainsi le psychologue scolaire ne participe-t-il qu'au repérage des jeunes enfants autistes et non à leur diagnostic⁶¹⁵. Mais des lectures éparées portant sur le rôle du psychologue scolaire montrent que la frontière entre l'activité diagnostique et le travail du psychologue scolaire n'est pas clairement définie. Cela transparaît par exemple à la lecture d'un guide officiel contenant une fiche destinée - notamment – aux psychologues scolaires et intitulée « *BSEDS Bilan de Santé Évaluation du Développement pour la Scolarité* »⁶¹⁶. Dans le même ordre d'idées, on peut citer des descriptions de formation

⁶¹² Cour administrative d'appel, Nancy, 17 novembre 2022, n° 22NC02453.

⁶¹³ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux missions des psychologues de l'Éducation nationale de la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, adressée aux rectrices et recteurs d'académie, aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale.

⁶¹⁴ Annexe 3 intitulée « *Parcours précoce, repérage* » et Annexe 4 intitulée « *Parcours précoce, diagnostic* » de l'Instruction n° DGCS/SD3B/DGOS/SDR4/CNSA/2014/221 du 17 juillet 2014, rédigée par la directrice générale de la cohésion sociale, le directeur général de l'offre de soins et le directeur de la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, destinée aux directeurs généraux des agences régionales de santé et relative « *au cadre national de repérage, de diagnostic et d'interventions précoces pour les enfants avec autisme ou autres troubles envahissants du développement prévu par le plan autisme (2013-2017)* », [en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr>].

⁶¹⁵ *Idem*. Seules certaines équipes pluridisciplinaires peuvent participer au diagnostic, ainsi que « *les professionnels libéraux formés (...) lorsqu'ils sont organisés en équipe pluridisciplinaire, avec coordination médicale (lorsqu'ils ne sont pas médecins)* ».

⁶¹⁶ Guide publié sur le site internet « *solidarites-sante.gouv.fr* », Guide Pratique rédigé par la Société Française de Pédiatrie, avec le soutien de la Direction Générale de la Santé d'avril 2009, contenant une

professionnelle destinées aux psychologues scolaires, comme celle ayant pour titre « *Participer au diagnostic et à l'accompagnement des troubles DYS à l'école* »⁶¹⁷.

En pratique, les psychologues scolaires véhiculent des discours et des normes de nature médicale ou assimilée au médical. Ils participent à l'étiquetage médical des difficultés de l'enfant et à la « *médicalisation* » de l'échec scolaire⁶¹⁸. Ils émettent des discours sur le normal et le pathologique et c'est même tout l'objet de la *psychopathologie*, matière à laquelle les psychologues scolaires sont formés. De manière générale (et non spécifique aux psychologues scolaires), les psychologues, bien que parlant plus volontiers de « *sujets* » (au lieu de « *patients* »), décrivent leur profession comme une « *profession de la santé psychique* » en ce qu'ils « *participent à de nombreuses actions de santé publique : prévention, soin, dépistage mais aussi diagnostic des troubles psychologiques, (...)* »⁶¹⁹. Dans un sens inverse, ils se définissent parfois comme de simples « *représentants des sciences humaines universitaires dans le soin* »⁶²⁰. En tout état de cause, le Syndicat National des Psychologues, s'agissant de la

fiche intitulée « *BSEDS Bilan de Santé Évaluation du Développement pour la Scolarité* » conçue notamment pour les psychologues scolaires afin de les aider dans le dépistage des difficultés et troubles des apprentissages chez les enfants de 5 et 6 ans, « centré sur le langage oral et les compétences sous-jacentes à l'apprentissage du langage écrit. Commentaires : Les différentes épreuves sont validées indépendamment les unes des autres pour analyser diverses composantes du langage et pour orienter la prise en charge de l'enfant. Nécessite une formation préalable et est un peu long de passation » [en ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf].

⁶¹⁷ Modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, année scolaire 2017-2018, référencé : « *NOR : MENE1722013C ; circulaire n° 2017-140 du 10-8-2017 ; MEN - DGESCO A1-3. Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (...)* ». À l'intérieur de ce module, on trouve une formation identifiée et décrite comme suit : « *16NDGS6016. Titre : Participer au diagnostic et à l'accompagnement des troubles DYS à l'école. Opérateur principal : INSHEA (L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés est un centre de formation de l'Éducation nationale française). Durée : 30 heures (1 semaine). Dates : du lundi 18 juin 2018 au vendredi 22 juin 2018* » (*JORF n°0099 du 27 avril 2019*).

⁶¹⁸ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, *op. cit.*

⁶¹⁹ Syndicat National des Psychologues, « *Psychologue. Une profession de la santé psychique* », communiqué daté du 29 juin 2014 [en ligne : <https://psychologues.org/communiqués-single/psychologue-une-profession-de-la-sante-psychique/>]

⁶²⁰ Pierre SOUSTRE, « La phobie de la hiérarchie », *Le Journal des Psychologues*, 2017/1, n°343, pp. 7-11.

réforme du Code de la santé publique de 2016 citant pour la première fois les psychologues parmi les acteurs de la mise en œuvre de la politique de santé mentale⁶²¹, a publié le communiqué suivant : « *Les psychologues enfin reconnus dans le Code de la santé publique (...). Notre combat et nos rencontres avec les parlementaires couronnés de succès. (...) Le SNP remercie les organisations partenaires dans ses démarches et les députés et sénateurs qui nous ont reçus et écoutés et qui ont porté notre revendication de reconnaissance de la profession dans les commissions des Affaires sociales et au parlement. Grâce à eux la place des psychologues dans la santé mentale est enfin reconnue à la hauteur de leur engagement professionnel et de leur travail auprès des patients, des équipes et des établissements* »⁶²².

À l'instar des autres psychologues, les psychologues scolaires semblent bien militer pour une reconnaissance juridique de leur rôle dans le domaine de la santé et, pour certains d'entre eux, pour une reconnaissance de leur activité diagnostique, bien au-delà des attributions officielles découlant de leur statut juridique.

⁶²¹ « *La politique de santé mentale comprend des actions de prévention, de diagnostic, de soins, de réadaptation et de réinsertion sociale. Elle est mise en œuvre par des acteurs diversifiés intervenant dans ces domaines, notamment les établissements de santé autorisés en psychiatrie, des médecins libéraux, des psychologues et l'ensemble des acteurs de la prévention, du logement, de l'hébergement et de l'insertion* », article L3221-1 du Code de la santé publique tel que modifié par la loi n°2016-41 du 26 janvier 2016.

⁶²² Communiqué publié le 28 novembre 2015 sur le site internet du syndicat [<https://psychologues.org/actualites-single/communique-les-psychologues-enfin-reconnus-dans-le-code-de-la-sante-publique-comme-acteurs-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-politique-de-sante-mentale/>].

CHAPITRE 2 - DES AUTORITES A L'INTERIEUR D'UN RESEAU DE SURVEILLANCE

Les psychologues scolaires ont la particularité d'évoluer à l'intérieur de l'école, lieu de circulation d'un *pouvoir de surveillance* (au sens foucauldien de l'expression). La surveillance scolaire s'est structurée autour d'un ensemble de choses de natures différentes mais fonctionnant ensemble, parmi lesquelles des textes et discours juridiques, des discours sociologiques, des décisions prises individuellement ou collectivement, des pratiques d'évaluation, d'écriture et de communication, *etc.* En somme, cette surveillance s'est structurée autour d'un *dispositif de surveillance*. Ce *dispositif* est *scolaire*, en ce qu'il émane de l'école, qu'il la traverse avant de (parfois) la dépasser. Nous utilisons la notion de *dispositif* suivant le sens que lui a progressivement donné Foucault à partir des années 1970, celui d'un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropique, *etc.*⁶²³. Il précise que le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments⁶²⁴. Nous pensons que ce dispositif-réseau peut être analysé à travers son maillage, en distinguant les mailles horizontales des mailles verticales. L'horizontalité fait référence aux rapports de surveillance pouvant exister entre des agents dont les regards doivent fonctionner ensemble, en se relayant *a priori* sur un même niveau. Sa verticalité renvoie aux regards *a priori* hiérarchiquement supérieurs (regards du haut vers le bas). Ces regards horizontaux et verticaux traversent l'activité des psychologues scolaires, notamment lorsqu'ils agissent comme évaluateurs de l'intelligence des élèves.

Ainsi évoluant à l'intérieur d'un dispositif-réseau de surveillance scolaire, les psychologues scolaires sont-ils pris dans des relations horizontales (**Section 1**) et verticales (**Section 2**) de *surveillance*. L'objectif des développements qui suivent n'est pas de dresser un fidèle portrait de ce réseau, ni de faire la liste de tous les jeux de regard le composant. Il est plutôt de dévoiler

⁶²³ Michel FOUCAULT, « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, n° 10, 1977, repris dans Michel FOUCAULT, *Dits et écrits II*, Nrf, Gallimard, 1994, pp. 298-329 ; Judith REVEL, *Dictionnaire Foucault*, Ellipses, 2007, entrée « dispositif », p. 42.

⁶²⁴ *Idem.*

quelques-uns de ses éléments structurants et de les illustrer par quelques faits, évènements, textes ou discours.

Section 1 - Des autorités prises dans des relations horizontales de *surveillance*

Pris dans son horizontalité, le réseau-dispositif de surveillance scolaire organise un relais entre un certain nombre de regards situés sur un même plan. Puisque c'est le psychologue scolaire qui nous intéresse, nous nous sommes concentrés sur la partie de ce dispositif qui le concerne plus directement. Notre analyse a donc été guidée par la question de savoir dans quels types de rapports horizontaux le psychologue scolaire, agissant comme évaluateur de l'intelligence, est pris. Nous pensons que celui-ci est, entre autres choses, pris à l'intérieur de relais de surveillance qui le lient aux enseignants, relais fondés par un ensemble discursif (I) et structurés administrativement (II).

I - Les éléments discursifs soutenant les relais de *surveillance*

Comment, et plus particulièrement via quels discours, les regards de l'enseignant et du psychologue scolaire se relaient-ils, faisant ainsi fonctionner une partie du dispositif de surveillance des élèves ? En ce qui concerne notre objet d'étude (l'évaluation de l'intelligence des élèves), les rapports horizontaux entre enseignants et psychologues scolaires se résument la plupart du temps à un phénomène : celui dans lequel l'enseignant adresse son élève au psychologue scolaire, pour bilan psychologique. C'est là le canal le plus courant de communication et de relais de surveillance entre ces deux autorités. Partant, la question que nous soulevons devient la suivante : Comment, et plus particulièrement par quel canal discursif, les enseignants adressent-ils certains élèves au psychologues scolaires, en vue (notamment) d'une évaluation de leur intelligence ? Il est apparu que, chez les enseignants, demander l'aide du psychologue scolaire constitue à la fois une obligation juridique et une volonté de leur part. Cette volonté engendre une acceptation, voire une intériorisation de l'injonction juridique et en assure la bonne exécution. Il y a donc concordance entre le discours juridique (A) et le discours sociologique (B), qui s'alimentent et se justifient réciproquement.

A - L'injonction de relayer la *surveillance*

La transformation des politiques éducatives s'est faite dans le sens d'un ciblage de l'échec scolaire et de son appréhension par le registre médico-psychologique. Il s'agit du phénomène d'institutionnalisation du registre médico-psychologique explicatif de l'échec scolaire.

Ce phénomène a eu pour conséquence une transformation du rôle de l'enseignant, à travers tout un ensemble textuel lui faisant, notamment, injonction de vérifier la conformité du comportement et des connaissances de l'enfant à des normes préétablies (que nous assimilons à une *obligation de surveillance*) et de communiquer avec le psychologue scolaire dans certains cas (que nous considérons comme une *obligation de relais*). Parmi cet ensemble textuel, nous distinguons les règles juridiques que nous proposons de qualifier de *générales*, c'est-à-dire celles faisant injonction générale de surveillance et de relais, de celles qualifiables de *spéciales*, parce que relatives à la détection de certaines anomalies particulières.

L'obligation générale de surveillance relayée trouve une source textuelle dans un arrêté du 1^{er} juillet 2013 imposant aux professeurs de : « *connaître les élèves et les processus d'apprentissage* », de « *prendre en compte la diversité des élèves* » et de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective* » en évaluant « *les progrès et les acquisitions des élèves* »⁶²⁵. La connaissance des élèves et des processus d'apprentissage signifie : « *Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative* »⁶²⁶. La prise en compte de la diversité des élèves implique d'« *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles* »⁶²⁷. Enfin, l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves signifie de devoir : « *en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation. Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les*

⁶²⁵ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994, texte n° 4.

⁶²⁶ *Idem.*

⁶²⁷ *Idem.*

*programmes. Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation »*⁶²⁸.

Il existe, à côté de cette obligation générale, des obligations spécifiques à certaines anomalies, faisant par exemple injonction de surveillance relayée d'élèves soupçonnés de précocité intellectuelle, de trouble du spectre autistique ou encore de retard scolaire et/ou mental. Ces obligations spéciales sont portées par quelques textes, au nombre desquels une circulaire de 2007 sur la détection de la précocité intellectuelle, une de 2016 sur la détection de l'Autisme⁶²⁹ et d'autres textes sur la détection de la déficience intellectuelle. Pour n'en citer qu'une, reprenons quelques termes de la circulaire de 2007 relative à la détection et la prise en charge des élèves intellectuellement précoces, qui appelle à la vigilance spéciale des enseignants :

*« (...) Pour prendre pleinement leur sens et être généralisées ces mesures supposent : - l'amélioration de la détection de la précocité intellectuelle dès qu'un enfant est signalé par l'école ou par sa famille comme éprouvant des difficultés, y compris d'ordre comportemental, afin de proposer des réponses adaptées et un suivi. Cette détection suppose la vigilance des enseignants, en particulier à travers les évaluations régulières des acquis de chaque élève dont ils informent régulièrement les parents (ou le représentant légal) »*⁶³⁰. Cette même circulaire prévoit l'organisation d'une formation spéciale pour les enseignants : *« (...) En formation continue, dans le premier degré comme dans le second degré, des actions de formation des enseignants doivent être organisées de façon à les sensibiliser à cette problématique et à leur permettre de différencier leurs pratiques »*⁶³¹. Elle prévoit enfin que : *« (...) Afin de favoriser la mise en œuvre de ces mesures, un groupe national sera créé pour élaborer un guide d'aide à la conception de modules de formation réunissant des ressources documentaires et des*

⁶²⁸ *Idem.*

⁶²⁹ Instruction interministérielle n° DGCS/SD3B/DGESCO/CNSA/2016/192 du 10 juin 2016 relative à la « *modification du cahier des charges national des unités d'enseignement en maternelle prévues par le 3ème plan autisme (2013-2017)* ».

⁶³⁰ Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007, « *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège* », du Ministre de l'éducation nationale, à l'attention des rectrices et recteurs d'académie, des inspectrices et inspecteurs d'académie, des directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, des inspectrices et inspecteurs d'académie, des inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré.

⁶³¹ *Idem.*

pistes méthodologiques. Ce groupe sera également chargé du repérage des bonnes pratiques, visant à faire mieux connaître les réponses possibles et en garantir la mise en œuvre »⁶³².

Même lorsque la demande émane de l'enseignant, les détenteurs de l'autorité parentale restent seuls décideurs⁶³³. En pratique, la demande parentale est soit adressée en partenariat avec l'enseignant, soit à l'initiative des seuls parents⁶³⁴. Il peut arriver que la demande initiale ne concerne pas directement l'enfant, mais plutôt la dynamique familiale, leur mode et leurs choix de vie⁶³⁵. Les parents ont-ils vraiment le choix ? Ont-ils intérêt à s'opposer à ce relais de surveillance liant l'enseignant du psychologue scolaire ? L'article 371-1 du Code civil fait obligation aux parents de veiller à l'intérêt de leur enfant, de protéger dans sa santé, d'assurer son éducation et de permettre son développement. Cela implique nécessairement une attention constante portée à son développement intellectuel (l'on reconnaît ici tout l'impact d'un discours psychologique de l'intelligence décrivant celle-ci comme un ensemble de capacités intellectuelles à développer). De plus, tout échec scolaire de l'enfant est susceptible d'alerter les intervenants socio-éducatifs⁶³⁶. Notons enfin que, plus rarement et plus spécifiquement, les parents peuvent choisir de se soumettre à une exigence contractuelle d'évaluation de l'intelligence de l'enfant, par exemple dans le contexte d'une demande d'inscription dans un établissement scolaire privé ou spécialisé et exigeant ladite évaluation. C'est le cas pour une demande d'inscription en SEGPA⁶³⁷, cette demande pouvant être formulée par les parents, qui

⁶³² *Idem.*

⁶³³ « *Seules font exception les situations où l'enfant a été placé par le Procureur de la République ou par le juge des enfants dans une famille d'accueil, ou un lieu de vie. Ce sont alors les assistants sociaux ou les éducateurs désignés comme référents par le juge qui sont interlocuteurs légaux de l'école et donc du psychologue. Par la suite, lorsque cela s'avère opportun et constructif, le psychologue, avec l'accord du référent de l'ASE (Aide sociale à l'enfance), peut travailler avec les parents et l'enfant placé* », Virginie MARTIN-LAUD, *Psychologue à l'école, op. cit.*, p. 59.

⁶³⁴ Virginie MARTIN-LAUD, *Psychologue à l'école, op. cit.*, p. 60.

⁶³⁵ *Ibid.*, pp. 61-62.

⁶³⁶ Hélène MILOVA, « Le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives », *Connexions*, 2011/1, n° 95, pp. 167-178 ; Jean-Michel DEVAUX, *L'école, les parents et la réussite scolaire*, Communication & Langage, 1989 ; Rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur « la place et le rôle des parents dans l'école », octobre 2006 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/la-place-et-le-role-des-parents-dans-l-ecole-40874>].

⁶³⁷ Sections d'enseignement général et professionnel adapté, accueillant des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables.

devront déposer un dossier mentionnant les résultats aux tests psychométriques, dont la passation a été organisée par le psychologue scolaire⁶³⁸.

B - La volonté de relayer la surveillance

Le dispositif de surveillance comprend un ensemble de discours, tenus par les enseignants, qui les pousse à communiquer avec le psychologue scolaire. Les enseignants considèrent comme nécessaire ou, *a minima*, comme raisonnable, d'adresser certains de leurs élèves en difficulté au psychologue scolaire ou de conseiller aux parents de le faire. Dès qu'ils constatent des difficultés chez l'élève, la grande majorité des enseignants questionnent le psychologue scolaire et lui demandent conseil. Selon une enquête menée en 2006⁶³⁹, dans 80 % des cas, le psychologue scolaire est directement sollicité par l'enseignant en école primaire. Dans les 20 % restants, il l'est directement par les familles⁶⁴⁰. Ce faisant, ils facilitent le relais entre le regard enseignant (sur l'enfant et son intelligence) et le regard du psychologue scolaire. Cela renforce l'injonction juridique existante, l'alimente et la justifie.

Une étude sociologique explique cette volonté par une appropriation par l'enseignant de la médicalisation de l'échec scolaire et une intériorisation du registre médical explicatif de l'échec scolaire⁶⁴¹. Plus précisément, depuis les années 1960-1970, ces phénomènes trouvent cinq explications principales⁶⁴². La première tient à la familiarisation progressive des enseignants

⁶³⁸ Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux « *Sections d'enseignement général et professionnel (SEGPA)* » de la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la Directrice générale de l'enseignement scolaire, adressée aux rectrices et recteurs d'académie ; inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale.; <https://www.ac-rennes.fr/procedure-de-pre-orientation-vers-les-egpa-122011> : « *Les SEGPA. Élèves issus du premier degré. Proposition de pré-orientation transmise par l'école ou demande formulée par la famille. (...) La constitution du dossier. Elle se fait sous la responsabilité du directeur d'école. Le dossier CDO est à télécharger dans la rubrique formulaires. (...) Le dossier se constitue de la façon suivante : (...) Feuillet psychologique (bilan effectué par le psychologue scolaire) accompagné, sous pli cacheté, des résultats des tests psychométriques (demande à anticiper auprès des psychologues scolaires)* ».

⁶³⁹ Enquête menée en 2006 par les stagiaires psychologues de l'université Paris-Descartes lors de leur cursus DEPS, citée par : G. COGNET, F. MARTY, *Pratique de la psychologie scolaire*, Psycho Sup, Dunod, 2013, p. 44.

⁶⁴⁰ Virginie MARTIN-LAVAUD, *Psychologue à l'école*, op. cit., pp. 27-28.

⁶⁴¹ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, op. cit., pp. 77-102.

⁶⁴² *Ibid.*, pp 79-102.

avec l'univers médico-psychologique, dans un contexte d'intégration progressive des enfants porteurs de handicap en classes dites banales et de multiplication des formations destinées aux enseignants (formations qui mettent l'accent sur le caractère complémentaire et non concurrentiel des interprétations pédagogiques et médico-psychologiques des difficultés des élèves)⁶⁴³. La deuxième raison est que, dans un contexte de dévalorisation relative et durable de la profession d'instituteur, le recours au registre médico-psychologique pour communiquer avec les parents d'élèves et avec les autres acteurs de l'éducation, permet de gagner en crédibilité et d'être davantage écouté⁶⁴⁴. La troisième raison est que, durant la période 1960-1970, les enseignants cherchaient à faciliter leur travail pédagogique en se défaussant des élèves en retard ou perturbateurs. En effet, le désajustement de l'élève, comme son échec scolaire, étaient perçus comme alourdissant la pratique quotidienne de l'enseignant. Le recours aux professionnels du soin permettait d'établir un bilan médicalisant ce désajustement ou cet échec scolaire. Ainsi l'enfant pouvait-il être orienté vers les classes de perfectionnement ou les établissements de l'éducation spécialisée⁶⁴⁵. La quatrième raison pour laquelle les enseignants choisissent de solliciter le psychologue scolaire peut être trouvée dans leur volonté d'aider l'enfant. Cette volonté vient d'une certitude chez les enseignants qu'un enfant n'aurait « rien à perdre » à établir un bilan médico-psychologique. Elle vient aussi d'une volonté d'agir en conformité avec un principe de précaution fortement intériorisé⁶⁴⁶. La cinquième et dernière raison peut être trouvée dans leur volonté de mieux comprendre la classe, de la quadriller en objectivant les différences de niveau qui s'y trouvent⁶⁴⁷.

Aujourd'hui, le recours au registre médico-psychologique permet non plus d'alléger la pratique pédagogique, mais de la faciliter. Mieux comprendre les élèves en retard ou perturbateurs, permet aux enseignants de modifier et d'adapter leurs attitudes ou stratégies pédagogiques. L'indice de désajustement existe encore, mais il ne joue plus le même rôle dans l'esprit de l'enseignant. Il s'agit non plus de se défausser de l'élève mais de le maintenir dans la classe tout en mettant en œuvre une pédagogie différenciée (dans un contexte passant de la loi de 1975 sur le handicap, à la politique l'intégration, puis d'inclusion)⁶⁴⁸. Parfois, le travail pédagogique

⁶⁴³ *Ibid.*, pp. 82-84.

⁶⁴⁴ *Ibid.*, pp. 85-87.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, p. 79.

⁶⁴⁶ *Ibid.*, pp. 81-82.

⁶⁴⁷ *Ibid.*, pp. 79-81.

⁶⁴⁸ *Idem.*

des enseignants peut être dérangé par certains élèves dits perturbateurs. Le recours aux professionnels du soin est alors perçu comme le moyen le plus rapide et le plus efficace de pallier cette urgence⁶⁴⁹. Enfin, le recours aux professionnels du soin est une manière, pour l'enseignant, de savoir si les difficultés de l'enfant sont normales ou pathologiques et, ainsi, de savoir si une action pédagogique traditionnelle suffira⁶⁵⁰.

Les discours soutenant les relais de surveillance incluent aussi ceux des parents, généralement favorables à ce que leur enfant rencontre le psychologue scolaire. Une explication se trouve dans l'intériorisation du discours et des catégories psychologiques. Une autre explication tient à la volonté parentale de réussite scolaire de leur enfant, en tant que symbole de réussite sociale (un sociologue allant jusqu'à parler de « *noblesse de l'intelligence* »⁶⁵¹, au sens de son anoblissement psychologique et social). Le relais horizontal de surveillance liant les enseignants aux psychologues scolaires, se retrouve approuvé par les détenteurs de l'autorité parentale, dont le consentement préalable est théoriquement obligatoire pour faire passer un test d'intelligence à l'enfant.

II - La structuration administrative des *relais de surveillance* : l'exemple des RASED

Certains des rapports horizontaux de surveillance relayée ont vu leur structuration administrative renforcée avec la création des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED), rassemblant des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés. Désormais, lorsqu'un enseignant craint l'échec scolaire d'un élève, ou qu'il soupçonne son anormalité intellectuelle, il remplit un formulaire intitulé « *fiche de demande d'aide au RASED* ». Le réseau se chargera ensuite de contacter le psychologue scolaire. C'est devenu le cas le plus fréquent en pratique.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, p. 81-82.

⁶⁵⁰ « *L'intégration d'enfants "handicapés" a également favorisé, chez les enseignants, la catégorisation des élèves en difficulté en deux catégories : d'un côté, les élèves qui ont de "vrais" problèmes (d'origine médico-psychologique), qui doivent être repérés et signalés le plus rapidement possible et pour lesquels un travail de partenariat avec les professionnels du soin s'impose ; de l'autre, ceux dont les difficultés disparaîtront d'elles-mêmes ou peuvent être traitées par une action pédagogique traditionnelle. La différenciation entre le normal et le pathologique est désormais un des axes structurant du repérage et de l'interprétation des difficultés des élèves par les enseignants. C'est là un des effets des politiques d'intégration/inclusion qui n'a sans doute pas assez été étudié.* », *Ibid.*, p. 83.

⁶⁵¹ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, *op. cit.*

Nous pensons qu'avec la mise en place des RASED par les circulaires des 09 et 10 avril 1990, les rapports horizontaux de surveillance sont devenus plus structurés administrativement, dans le sens d'une standardisation (A). Malgré tout, cette technologie de la surveillance est encore balbutiante et son efficacité relative (B).

A - La construction des RASED

Les RASED rassemblent aujourd'hui trois types d'acteurs : le psychologue scolaire, l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (dit aussi « maître E ») et de l'enseignant spécialisés chargé de l'aide à dominante rééducative (« maître G »)⁶⁵². Les relais entre enseignants et psychologues scolaires sont devenus un sujet d'attention avec le développement de l'enseignement spécialisé.

Il y a trois grandes étapes qui précèdent la création des actuels RASED. La première étape est celle de la généralisation de l'enseignement spécialisé. Les *classes de perfectionnement* créées en 1909 pour les enfants dits à *problèmes* sont restées en sommeil jusqu'aux années 1950. En 1956, un décret donne une existence légale à quelques institutions spécialisées créées depuis peu et contribue au développement très rapide du secteur de l'éducation spécialisée⁶⁵³ à tel point que, durant les années 1970, le nombre d'élèves accueillis atteint les cent mille⁶⁵⁴. La deuxième étape est marquée par la publication de la circulaire du 9 février 1970, mettant en place les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (les GAPP), qui sont des équipes constituées chacune d'un psychologue et de rééducateurs, ayant la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et « veill[ant] à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont

⁶⁵² Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 « *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent* » du Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, adressée aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs des services académiques de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

⁶⁵³ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, op.cit., pp. 46-47.

⁶⁵⁴ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, op.cit., p. 45, citant Patrice PINELL et Markos ZAFIROPOULOS, *Un siècle d'échecs scolaires*, Éditions ouvrières, Paris, 1983, p.14.

l'objet »⁶⁵⁵. Ils réunissent, en outre, le psychologue scolaire, les enseignants de la classe, les rééducateurs, l'assistant social et le médecin de santé scolaire. Marquant la troisième étape, une circulaire de 1976⁶⁵⁶ précise les missions des GAPP « *en liaison permanente avec l'ensemble des maîtres ainsi qu'avec tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont normalement les enfants en charge : les parents, les médecins intervenant au titre de la santé scolaire, les personnels du service social scolaire* »⁶⁵⁷. Le relais horizontal de surveillance de l'élève prend consistance. Dans le contexte d'une politique française et européenne d'enseignement intégré, les GAPP sont remplacées, en 1990, par les RASED⁶⁵⁸. Une circulaire de 2002⁶⁵⁹, englobant toutes les aides aux élèves en difficulté et handicapés, confirme les missions et les rôles des RASED, composés de trois catégories de professionnels : des maîtres spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique ; des maîtres spécialisés chargés de l'aide à dominante rééducative et les psychologues scolaires. Ces dispositifs destinés aux élèves dits *en difficulté*, répondent à leurs besoins éducatifs particuliers ou, le cas échéant, assurent l'interface avec des services externes à l'Éducation nationale (tels les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile – SESSAD-, les centres d'accueil médico-psychologique -CAMPS- et les centres

⁶⁵⁵ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970 « *Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation* » de la Direction de la Pédagogie, enseignements scolaires et orientation

⁶⁵⁶ Circulaire n°76-197 du 25 mai 1976 « La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) » de la Direction des Écoles adressée adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie

⁶⁵⁷ *Idem.*

⁶⁵⁸ Circulaires n°90-082 du 9 avril 1990 sur la « *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* » et n°90-083 du 10 avril 1990 sur les « *Missions des psychologues scolaires* », du Ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, adressées aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

⁶⁵⁹ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 sur « *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré* » du Ministre de l'éducation nationale et de la Ministre de l'emploi et de la solidarité, adressée aux préfètes et préfets de région, aux rectrices et recteurs d'académie, aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales, aux préfètes et préfets de départements, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, aux directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales.

médico-psychologiques pour enfants -CMPE-). Ils ont pour mission de permettre à chaque enfant d'occuper sa place d'élève apprenant à l'école⁶⁶⁰.

Un RASED est un réseau complexe d'évaluation des difficultés scolaires (première partie de sa mission) et d'identification des besoins éducatifs particuliers (seconde partie), faisant intervenir un nombre important d'acteurs à l'intérieur, comme à l'extérieur de l'école. Seule la première partie de sa mission nous intéresse, en ce qu'elle englobe l'évaluation de l'intelligence des élèves. Dans le cadre de cette mission, les enseignants et psychologues scolaires voient leurs relations modifiées dans leurs structures. La communication entre eux, qui était aléatoire voire parfois chaotique, devient structurée, planifiée et organisée. Elle passe par un canal horizontal, les obligeant ou les incitant à travailler en équipe et mettant leurs évaluations – pédagogiques pour l'un, psychologique pour l'autre - au même rang, du moins en théorie. Placer les regards des enseignants et des psychologues scolaires au même rang, les fait s'entrecroiser, ce qui favorise une surveillance réciproque entre eux. En travaillant de concert, les enseignants et psychologues scolaires non seulement se relayent, mais se surveillent mutuellement.

Il est à noter que ce canal horizontal de communication ne se cantonne pas aux rapports entre enseignants et psychologues scolaires d'un même établissement, et traverse les différentes écoles et différents territoires.

La mise en place de ces réseaux a également eu pour effet de standardiser et d'anonymiser les relais de surveillance entre enseignants et psychologues scolaires. Les professeurs des écoles disposent en effet d'un outil administratif particulier appelé *Demande d'aide spécialisée au RASED*. Il s'agit d'un outil spécifique de communication imposé entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés, dans un cadre hiérarchisé. Il prend l'aspect d'un formulaire, dont l'objet est de signaler au cas par cas tout élève difficile ou en difficulté. Comme tout formulaire de signalement, il comporte des renseignements précis quant à l'identité et à la biographie de l'enfant (filiation, date et lieu de naissance, domicile, cursus, soins ou prises en charge rééducatives ou médicalisées dans ou hors de l'école, activités péri-éducatives, résultats scolaires, assiduité, comportement, *etc.*). Ce formulaire a également pour objet d'assurer une circulation d'informations et un suivi personnalisé de l'élève au sein de l'administration scolaire. Progressivement, cette fiche est devenue une pièce administrative obligatoire *de facto*,

⁶⁶⁰ Marie-Françoise CROUZIER, « Passer du territoire clos au réseau d'aide », in Denis POIZAT, *Éducation et handicap*, Connaissances de la diversité, ERES, 2004, pp. 43-55.

préalable à toute intervention des maîtres spécialisés⁶⁶¹. Sans forme administrative imposée, il est « *bricolé* » par les enseignants spécialisés et tend à s'homogénéiser dans les différentes circonscriptions des départements⁶⁶².

L'enfant signalé est alors individualisé et placé dans un réseau d'écritures, assurant la circulation des informations entre les différents surveillants. Le placement de l'individu surveillé dans un réseau d'écriture est décrit par Foucault comme la résultante de l'examen disciplinaire (qui, dans l'analyse de l'auteur, a cela de spécifique qu'il combine les fonctions de surveillance et de punition) : « *L'examen fait aussi entrer l'individualité dans un champ documentaire. Il laisse derrière lui toute une archive ténue et minutieuse qui se constitue au ras des corps et des jours. L'examen qui place les individus dans un champ de surveillance les situe également dans un réseau d'écriture ; il les engage dans toute une épaisseur de documents qui les captent et les fixent. Les procédures d'examen ont été tout de suite accompagnées d'un système d'enregistrement intense et de cumul documentaire. Un "pouvoir d'écriture" se constitue comme une pièce essentielle dans les rouages de la discipline. Sur bien des points, il se modèle sur les méthodes traditionnelles de la documentation administrative. Mais avec des techniques particulières et des innovations importantes. Les unes concernent les méthodes d'identification, de signalement, ou de description* »⁶⁶³. Foucault décrit, dans un régime disciplinaire, l'individualisation de la surveillance comme « *descendante* », « *à mesure que le pouvoir devient plus anonyme et plus fonctionnel, ceux sur qui il s'exerce tendent à être plus fortement individualisés ; et par des surveillances plutôt que par des cérémonies, par des observations plutôt que par des récits commémoratifs, par des mesures comparatives qui ont la "norme" pour référence* »⁶⁶⁴.

Ce pouvoir d'écriture, qui est exercé sur l'enfant de plus en plus tôt, est non seulement justifié par une prévention de l'échec scolaire, mais aussi au regard du Plan national de prévention de la délinquance (en particulier depuis la loi du 05 mars 2007 sur la prévention de la délinquance, promulguée sous le gouvernement Villepin). Ce lien établi par les pouvoirs publics entre, d'une part, une évaluation psychologique enregistrée et relayée et, d'autre part, la prévention de la

⁶⁶¹ Frédérique PETIT-BALLAGER, « Signaler l'élève difficile : de l'aide préventive à la gestion précautionneuse », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 2009, pp. 229-243.

⁶⁶² *Idem*.

⁶⁶³ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir, op.cit.*, p. 222.

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 226.

délinquance, n'a pas été sans susciter des contestations. Dans une question écrite adressée au Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, défavorable à la proposition à l'origine de la loi de 2007, est dénoncée une modification du rôle des professionnels tels que les enseignants et psychologues scolaire, qui tendrait désormais vers celui d'un « *auxiliaire de police* »⁶⁶⁵.

B - Une efficacité relative

La lecture de quelques-unes des nombreuses études menées sur l'efficacité des RASED permet de conclure à la relativité de cette mise en réseau dans son étendue micro (au niveau d'un établissement scolaire) comme macro (au niveau national). Trois facteurs sont principalement mis en cause⁶⁶⁶. Le premier facteur tient à une ambivalence des attentes institutionnelles et une contradiction entre les injonctions hiérarchiques. Le discours dans les circulaires impose le partenariat comme une nécessité, mais le contrôle de son assimilation et de sa mise en application durant la période de formation est négligé⁶⁶⁷. Le deuxième de ces facteurs est l'existence de pratiques disparates et controversées entre les différents RASED. Cela tient

⁶⁶⁵ Question écrite avec réponse n° 89965, 28 mars 2006 – Santé – Jeunes – Troubles du comportement. Dépistage. – Mme Pérol-Dumont Marie-Françoise – Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire : « *Dépister dès l'âge de trois ans les enfants susceptibles d'avoir un parcours les conduisant à la délinquance, créer des carnets de comportements à remplir de la naissance à leur vie d'adulte afin d'avoir une chaîne continue de surveillance et demander aux professionnels de la petite enfance (enseignants, éducateurs, psychologues scolaires, médecins scolaires...) de devenir des "auxiliaires de police" constituent autant de mesures portant lourdement atteinte aux droits des enfants et risquant d'aboutir à une médicalisation à l'extrême de phénomènes d'ordre éducatif, psychologique et social. Le rapport de l'INSERM demande notamment aux professionnels de la petite enfance de surveiller et dépister dès trente-six mois "l'indocilité, hétéroagressivité, faible contrôle émotionnel, impulsivité, indice de moralité bas" et ce, afin de soumettre les enfants à toute une série de tests élaborés sur la base des théories de neuropsychologie comportementaliste qui permettent de repérer toute déviance à une norme établie. (...) Professionnels et parents s'inquiètent légitimement (...)* ». À cela, le Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire répond qu'« *Il n'y a pas de délinquance précoce prédéterminée mais une action précoce est nécessaire pour éviter que des facteurs propices à la délinquance ne déterminent le devenir d'un enfant. (...) Il appartient aux institutions responsables d'être attentives à ce qui pourrait être les premiers symptômes d'un comportement asocial afin d'assurer à l'enfant et sa famille l'aide et le soutien qui doivent permettre d'éloigner le risque. Il ne s'agit ni d'une médicalisation des enfants, qui relève exclusivement de la compétence des autorités médicales, ni d'un repérage qui les stigmatiserait, mais de la prise en compte, par les professionnels du monde éducatif, médical et social, d'un risque pour mieux encadrer le mineur et sa famille (...)* ».

⁶⁶⁶ Marie-Françoise CROUZIER, « Passer du territoire clos au réseau d'aide », *op.cit.*

⁶⁶⁷ *Idem.*

principalement à la disparité des connaissances relatives aux aides spécialisées et au manque d'images positives liées au partenariat (dans l'imaginaire collectif des enseignants, le RASED semble être perçu comme une équipe parallèle non intégrée aux « vraies aux équipes pédagogiques »)⁶⁶⁸. Ces disparités locales s'expliquent également par un manque de personnel de RASED, constaté au niveau national⁶⁶⁹. Le pilotage des RASED est lui aussi très inégalitaire, « oscillant d'un désintérêt total à un contrôle autocratique »⁶⁷⁰, étant tantôt « livrés à eux-mêmes » et tantôt « surveillés dans leurs moindres décisions »⁶⁷¹. Le troisième facteur est celui d'une difficile intégration des équipes entre elles, aggravée d'une insuffisante collaboration entre professionnels. La difficulté est à la fois d'ordre communicationnel (prévalence d'un imaginaire totalitaire, dévitalisant les échanges) et d'ordre matériel (faisabilité des échanges)⁶⁷².

Ainsi organisée, la surveillance tend à porter son regard sur tous les élèves, en même temps. Les RASED tendent à identifier toutes les formes de difficultés chez les élèves et à organiser l'identification de toutes les formes d'anormalités, incluant les retards intellectuels, l'autisme ou encore la précocité intellectuelle (du moment qu'ils engendrent une difficulté d'apprentissage ou de comportement en classe). Toutefois, en pratique, le constat est moins vrai s'agissant des élèves intellectuellement précoces. Des études de terrain ont démontré la relative inefficacité des RASED pour détecter ce type de population. Tantôt le recours au RASED ne

⁶⁶⁸ *Idem.*

⁶⁶⁹ *Idem* : « Subissant la préférence donnée à l'une ou l'autre des spécialisations, le RASED ne regroupe pas toujours au moins un représentant de chaque spécialité : maître E, rééducateur et psychologue scolaire ».

⁶⁷⁰ *Idem.*

⁶⁷¹ *Idem.*

⁶⁷² Ces difficultés sont soulevées depuis le début de la création des RASED. Dès 1997, un rapport quelques-unes de l'inspection générale de l'Éducation nationale dénonce l'absence d'évaluation des résultats obtenus et l'absence de contrôle, et ce malgré l'existence de la circulaire n°90-082 du 9 avril 1997 (portant « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté » du Ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation). Il relève, en outre, un certain nombre de dysfonctionnements internes, et notamment une incapacité pour les inspecteurs de circonscription à gérer les conflits avec les personnels des réseaux, ainsi qu'une opposition farouche de certains psychologues scolaires à tout droit de regard sur leur travail (Marie-Françoise CROUZIER, « Passer du territoire clos au réseau d'aide », *op.cit.*). Interrogé sur ce point, le Ministère de l'Éducation nationale a annoncé sa volonté d'augmenter les effectifs dans les RASED, en assouplissant l'accès au certificat d'aptitude aux actions spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (Question écrite avec réponse n° 1327, 17 juillet 1997, « Fonctionnement des réseaux d'aide aux élèves en difficulté ». – M. Philippe Richert – Ministère de l'Éducation Nationale).

se fait pas, tantôt il se fait tardivement, après que la qualification de précocité intellectuelle ait été posée par des professionnels investis dans des réseaux en dehors de l'école. Dans ce dernier cas de figure, il s'agit des psychologues libéraux travaillant souvent en collaboration avec l'AFEP (Association française pour les enfants précoces). Concrètement, les parents de l'enfant pressenti comme étant intellectuellement précoce, passent par des membres de l'AFEP, qui leur recommandent de faire évaluer l'enfant par un psychologue libéral, inscrit sur une liste. L'AFEP exige des psychologues inscrits sur cette liste, qu'ils proposent un tarif privilégié à ses adhérents (120 euros, soit en général 30 euros de moins par rapport aux prix pratiqués par les psychologues pour les non adhérents)⁶⁷³. Ainsi, plus de 83 % des premières évaluations psychométriques de recherche de la précocité intellectuelle sont-elles réalisées chez un psychologue libéral. Seuls 17 % des enfants évalués comme intellectuellement précoces l'ont été dans le cadre scolaire, par le psychologue scolaire⁶⁷⁴. Le rôle de relais de surveillance des RASED est donc moins efficace s'agissant de l'identification de cette catégorie d'anormaux, car il se retrouve concurrencé par des réseaux extérieurs à l'école. Cette concurrence inter-réseaux ne fait, à notre sens, qu'accroître l'efficacité générale de la surveillance de l'intelligence des enfants, élargissant son terrain à l'intérieur et en dehors de l'école et diversifiant ses relais.

Section 2 - Des autorités prises dans des relations verticales de *surveillance*

Les psychologues scolaires évoluent à l'intérieur de rapports verticaux de surveillance. Il s'agit surtout de contrôles hiérarchiques tirés de leur statut de fonctionnaires **(I)** et de contrôles déontologiques tirés de leur (autre) statut de psychologues **(II)**.

I - Des fonctionnaires sous surveillance hiérarchique

Comme en atteste l'appellation de psychologues scolaires et, depuis 2017, de psychologues *de* - et non pas *dans* - l'Éducation nationale, une surveillance hiérarchique peut s'exercer sur eux, prenant tant la forme de contrôles *a priori* **(A)**, que de contrôles *a posteriori* **(B)**.

⁶⁷³ Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, op. cit., p. 124.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, pp. 187-188.

A - Un contrôle hiérarchique *a priori*

Le psychologue scolaire, fonctionnaire, a la particularité d'évoluer dans une administration très hiérarchisée, tout en étant isolé au centre d'une équipe pluriprofessionnelle dont la communication altérée par la pression et les exigences administratives.

Cet ancrage institutionnel a une conséquence qui mérite d'être soulignée. Ce psychologue, dont l'objectif déontologique est d'accompagner un enfant dans le respect de sa dimension psychique, se retrouve finalement moins en présence moins et plus d'un usager de l'école⁶⁷⁵. En effet, les missions du psychologue scolaire sont régies par un statut et des textes, tournés vers les besoins de l'institution (l'élève n'étant qu'intégré à ces besoins)⁶⁷⁶. Il s'agit, en 1960, de le missionner du « *dépistage des élèves inadaptés* » dans un but d'orientation vers les classes et écoles d'éducation spécialisée⁶⁷⁷ puis, en 1990, de « *la prévention des difficultés scolaires* », de « *l'élaboration du projet pédagogique de l'école* » et de « *la mise en œuvre et l'évaluation des mesures d'aides individuelles ou collectives au bénéfice des élèves en difficulté* »⁶⁷⁸. En 2017, ils réalisent des « *bilans psychologiques appropriés pour éclairer les problématiques soulevées* »⁶⁷⁹, contribuent « *à la réussite scolaire de tous les élèves (...)* » et ils « *participent à l'élaboration des dispositifs de prévention, d'inclusion, d'aide et de remédiation* », « *concourent à l'instauration d'un climat scolaire bienveillant et, lorsque les circonstances l'exigent, participent aux initiatives prises par l'autorité académique dans le cadre de la gestion des situations de crise* »⁶⁸⁰. Ainsi orientées vers les objectifs de l'institution et vers la fonction d'élève que doit assurer l'enfant, les missions du psychologue scolaire sont maintenues dans un cadre limité et son emploi du temps est quadrillé en vue de leur réalisation. Ainsi pouvons-nous

⁶⁷⁵ Suzanne Guillard, « Psychologue scolaire et déontologie », *Bulletin de psychologie*, tome 53, n°445, Éthique en psychologie et déontologie des psychologues, 2000, pp. 123-126.

⁶⁷⁶ *Idem.*

⁶⁷⁷ Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 relative aux « *Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministère de l'Éducation nationale, à destination des Recteurs et Inspecteurs d'Académie.

⁶⁷⁸ Circulaire n°90-083 du 10 avril 1990 relative aux « *Missions des psychologues scolaires* », B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990. Éducation nationale, Jeunesse et Sports : bureau DE 13, Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

⁶⁷⁹ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux missions des psychologues de l'Éducation nationale.

⁶⁸⁰ Article 3 du Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 « *Portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale* ».

considérer le statut et les missions du psychologue scolaire comme les éléments d'un contrôle *a priori* de ses actions.

Il peut arriver que des missions spécifiques s'ajoutent à celles définies par les textes. Par exemple, par le biais d'une note de service relative à l'orientation et l'affectation des élèves en établissements spécialisés, un inspecteur d'académie a pu exiger des psychologues scolaires qu'ils soumettent les élèves à un test dit ECNI (échelle composite de niveau intellectuel) et qu'ils mentionnent leurs résultats dans leurs dossiers. Saisie de cette affaire et rejetant la requête formée par le Syndicat des psychologues de l'Éducation nationale et du Syndicat national des psychologues dirigée contre cette note, une cour administrative d'appel a considéré que « *la note de service susmentionnée s'insère dans un processus visant à organiser et faciliter l'orientation des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés vers des établissements ou sections d'éducation spécialisée ; (...) ladite note réserve, d'une part, l'administration de cet examen au seul psychologue scolaire, précise, d'autre part, que ledit test "n'est pas exclusif de toute autre méthode d'investigation (...)" et prévoit, enfin, l'association de la famille ou des parents de l'élève aux diverses étapes de ladite procédure ; que, dans ces conditions, la décision attaquée doit être regardée, dans les circonstances de l'espèce, comme une mesure d'ordre interne n'étant de nature à porter atteinte ni aux droits que les psychologues tiennent de leur statut, ni aux prérogatives attachées à leurs fonctions et comme n'étant pas, en conséquence, susceptible d'être déférée au juge de l'excès de pouvoir* »⁶⁸¹.

Interrogée sur l'indépendance du psychologue vis-à-vis de son employeur, qu'elle qualifie d'« *autonomie technique nécessaire* » du psychologue pour « *mener à bonne fin les missions qu'ils avaient acceptées* », la Cour de cassation l'a estimée compatible avec la dépendance juridique issue du lien de subordination⁶⁸². La position de la Cour interroge, *a fortiori* concernant la situation – courante - du psychologue scolaire contractuel non titulaire, dont la précarité constitue un gage supplémentaire de docilité.

B - Des contrôles hiérarchiques *a posteriori*

La particularité de l'ancrage institutionnel du psychologue scolaire se répercute sur le sort de ses écrits. Notons que, avant le décret de 2017 portant création de corps des psychologues de l'Éducation nationale, le psychologue scolaire était administré comme un instituteur ou

⁶⁸¹ Cour administrative d'appel de Douai, 1^{ère} chambre, 8 juin 2000, 96DA02394.

⁶⁸² Cass. Soc., 17 mai 1972, n° 71-10.302.

professeur des écoles. Son nouveau statut de psychologue de l'Éducation nationale n'est pas venu renforcer son secret professionnel⁶⁸³. Les écrits du psychologue scolaire sont conservés sur le lieu administratif (pour assurer la continuité du service public) et peuvent être remis aux différents acteurs ou adressés aux différentes commissions (*Commissions de Circonscription Préscolaire et Élémentaire – CCPE - ; Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale – CDES - ; etc.*)⁶⁸⁴. Ces commissions constituent des dossiers sur les cas des enfants examinés contenant le compte rendu psychologique, qui s'avère être le seul élément non protégé par le secret professionnel et consultable par tous, au secrétariat de ces commissions⁶⁸⁵. Il s'agit là d'une forme de contrôle *a posteriori* du travail des psychologues scolaires. Un écrit en particulier mérite attention, appelé « *feuille verte* »⁶⁸⁶. Il s'agit d'une feuille officielle fournie par l'administration et conçue de façon à introduire la présentation du compte-rendu de chacun des élèves suivis, dont la transmission est obligatoire pour compléter tout compte-rendu destiné aux commissions⁶⁸⁷. Son sens est de fournir des informations quantitatives et qualitatives selon les données acquises de la psychologie (en l'occurrence, les scores de QI). Les psychologues scolaires semblent, pour raisons déontologiques, résister à cette injonction, en laissant des cases vides dans les feuilles vertes, c'est-à-dire en ne mentionnant pas les scores de QI⁶⁸⁸. Dans ce cas, il peut arriver que les comptes-rendus leur soient réexpédiés sans avoir été examinés par la commission, qui les qualifie d'incomplets⁶⁸⁹.

Une autre conséquence de cet ancrage institutionnel figure dans les contrôles de l'Inspecteur de l'Éducation nationale auxquels ils sont soumis⁶⁹⁰. L'inspection porte notamment sur l'« *analyse des différents aspects, quantitatifs et qualitatifs des aides ; étude de documents écrits concernant des examens cliniques et psychométriques* », les « *dossiers d'enfants permettant au psychologue scolaire de justifier le choix de ses outils et d'exposer le bien fondé des conclusions qu'il a formulées* », l'« *analyse des actions et observations du psychologue*

⁶⁸³ Mélanie DUPONT, « Le psychologue et ses statuts », *op. cit.*

⁶⁸⁴ Suzanne Guillard, « Psychologue scolaire et déontologie », *op. cit.*

⁶⁸⁵ *Idem.*

⁶⁸⁶ *Idem.*

⁶⁸⁷ *Idem.*

⁶⁸⁸ *Idem.*

⁶⁸⁹ *Idem.*

⁶⁹⁰ Articles R241-18 et R241-19 du Code de l'éducation ; Articles 17 et 18 Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

scolaire, sur le plan qualitatif et quantitatif, dans l'évaluation de variables psychologiques et pédagogiques » mais, du moins en théorie, à l'exclusion « des examens psychologiques, des entretiens pratiqués avec les enfants ou leurs familles »⁶⁹¹. En pratique, il a pu être rapporté que des inspecteurs exigent l'examen de l'intégralité des dossiers des enfants, incluant les notes de QI et les notes d'entretien confidentiel, sous peine de sanctions telles que le déplacement d'office⁶⁹².

Aux côtés de ces contrôles individuels, évoluent d'autres, collectifs. C'est par exemple le cas du contrôle de l'équipe RASED dont est membre le psychologue scolaire et pour lequel il « réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies »⁶⁹³. Le RASED est en effet placé sous l'autorité et la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation nationale⁶⁹⁴. Les contrôles des équipes RASED étant organisés territorialement, leurs fréquences et leur intensité varient d'un territoire à l'autre, ce qui est source de nombreuses contestations. Les Inspecteurs de l'Éducation nationale, secondés par leurs collègues en circonscription, se heurtent à la complexité des données à traiter dans un temps insuffisant, parlant même de « défaillance insurmontable dans l'évaluation des réseaux »⁶⁹⁵. Dans ce contexte, il peut arriver que cette évaluation externe soit abandonnée au profit d'une autre, interne, assimilable à une auto-évaluation (en ce qu'elle implique de confronter les résultats des actions conduites à des objectifs initiaux auto-fixés)⁶⁹⁶.

⁶⁹¹ Note n°95-0596 du 1^{er} septembre 1995 intitulée « *Psychologues scolaires – Conditions d'exercice* » du directeur des écoles pour le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement, de la recherche et de l'insertion professionnelle et par délégation.

⁶⁹² Suzanne Guillard, « Psychologue scolaire et déontologie », op. cit.

⁶⁹³ Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 sur le « *Fonctionnement des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) et mission des personnels qui y exercent* » du Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, adressée aux rectrices et recteurs d'académie, aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services académiques de l'éducation nationale, aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré, aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

⁶⁹⁴ *Idem.*

⁶⁹⁵ Marie-Françoise CROUZIER et Charles GARDOU, « Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : du bricolage estimatif à une culture de l'évaluation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007/2, n° 38, pp. 195-210.

⁶⁹⁶ *Idem.*

II - Des psychologues sous surveillance déontologique

Même avant le décret de 2017, c'est-à-dire même avant la reconnaissance par le droit de leur statut de psychologues, c'est sans discontinuité que les psychologues scolaires se décrivaient eux-mêmes comme de véritables psychologues. En tant que tels, ils sont (ou plutôt se sentent) soumis à un ensemble de règles dites de « *déontologie* » des psychologues. Malgré l'absence de reconnaissance légale d'un « *code de déontologie des psychologues* », l'absence d'un ordre des psychologues et d'un conseil de discipline ou de toute autre instance venant contrôler et sanctionner le respect des règles dites de déontologie des psychologues (A), il en existe des contrôles indirects ponctuels et à efficacité relative (B).

A - L'absence de contrôle déontologique par une autorité ordinale

Lors des débats précédant le vote de la loi de 1985 protégeant le titre de psychologue⁶⁹⁷, les représentants de la profession ont, sans succès, milité en faveur d'une reconnaissance du « *code de déontologie des psychologues* » qui avait été publié en 1961 par la *Société Française de Psychologie* (SFP). Suite à cela, l'*Association Nationale des Organisations de Psychologues* (ANOP) a rédigé son propre code, publié en 1987. Ce nouveau code n'a pas eu le succès escompté auprès des psychologues, continuant à se référer à celui de 1961. Tirant les leçons de ces deux échecs, un chantier de réécriture a été amorcé par une dizaine de *Commissions spécialisées* créés à cet effet, représentant chacune un champ d'exercice de la profession (éducation, santé, travail, justice, etc.) et dirigées par la *Commission interorganisationnelle représentative* (CIR). Ce travail a abouti, en 1995, à la rédaction de dix codes différents. Attachée à la notion d'unicité du titre et de la profession de psychologue, la CIR a ensuite mis en place une *Commission de synthèse rédactionnelle*, composée de psychologues universitaires et praticiens et de juristes. Le 22 mars 1996 a marqué la publication officielle du nouveau « *code de déontologie des psychologues* », adopté par une trentaine d'organisations professionnelles, dont la SFP et l'ANOP. Dans le même mouvement, la CIR a établi la *Commission nationale consultative en déontologie des psychologues* (CNCDP), composée de membres universitaires et praticiens proposés par leurs organisations, mais siégeant à titre personnel et de façon indépendante et ayant pour seule mission l'énoncé d'avis déontologiques. Afin que la CNCDP

⁶⁹⁷ Loi n° 85-772 du 25 juillet 1985.

devienne la seule instance nationale de traitement de la déontologie, les organisations se sont engagées à dissoudre leurs propres instances de régulation.⁶⁹⁸

Le code de déontologie des psychologues de 1996 tel qu'actualisé en 2012⁶⁹⁹ puis en 2021⁷⁰⁰, est composé de cinquante-six articles divisés en trois titres. Il énonce dans un préambule les six grands principes de la profession : « *respect des droits fondamentaux de la personne* » ; « *respect de la vie privée, du secret professionnel, de la confidentialité* » ; « *intégrité et probité* » ; « *compétence* » ; « *responsabilité et autonomie professionnelle* » et « *rigueur et respect du cadre d'intervention* ». Ce code est enseigné dans les facultés de psychologie et il est aujourd'hui décrit comme une « *une référence incontournable pour l'exercice professionnel* », un « *socle identitaire de la profession* » et « *un des rares objets de partage serein entre les psychologues* »⁷⁰¹ aux pratiques professionnelles très différentes, du fait de la diversité des contextes d'exercice (scolaire, hospitalier, de recrutement, *etc.*)⁷⁰². Toutefois et malgré une lutte associative et syndicale en ce sens, ce code ne bénéficie d'aucune reconnaissance légale et il n'existe aucune instance ordinaire réglementant la profession.

Le respect des règles déontologiques énoncées par le code repose sur le principe d'auto-contrôle. Dans une démarche d'auto-contrôle ou plus généralement en cas de doute sur l'application d'une règle déontologique, le psychologue (y compris scolaire) peut adresser une question à la *Commission nationale consultative en déontologie des psychologues* (CNCDP), qui est aujourd'hui composée de membres élus pour quatre ans, se réunissant six à neuf fois par an en séances plénières à Paris⁷⁰³. Entre 1997 et 2016, la commission a traité 431 dossiers, sur saisine de particuliers, de psychologues et, plus rarement, de professionnels non

⁶⁹⁸ Patrick COHEN, « Quelle déontologie pour les psychologues ? 30 ans après », *Le journal des psychologues*, 2016/5, n°337, pp. 18-25.

⁶⁹⁹ Code de déontologie actualisé, version de février 2012.

⁷⁰⁰ Code de déontologie des psychologues, version actualisée signée le 5 juin 2021 par 21 organisations, réunies dans le CERÉDéPsy (Construire ensemble la réglementation de la déontologie des psychologues) et consolidée au 09 septembre 2021.

⁷⁰¹ Patrick COHEN, « Quelle déontologie pour les psychologues ? 30 ans après », *op. cit.*

⁷⁰² *Idem.*

⁷⁰³ Carole VIENNE-KWASNIAK, « La CNCDP : 20 ans pour des psychologues », *Le Journal des psychologues*, Martin Média, 2016/5, n° 337, pp. 30-33.

psychologues⁷⁰⁴. La plupart des demandes émanant des psychologues portent sur des questionnements relatifs à leur exercice professionnel, notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs relations avec leur hiérarchie, leur employeur ou leur responsable administratifs⁷⁰⁵. Cette commission semble reconnue par l'ensemble de la profession pour la qualité de ses travaux et la richesse de ses avis déontologiques. Cette reconnaissance ne transparait pas dans son financement, qui est assuré depuis 2002⁷⁰⁶ par la *Fédération française des psychologues et de psychologie* (FFPP), à l'exclusion de toutes les autres organisations⁷⁰⁷.

Nous avons pu constater que cette commission publie des réponses à des questions déontologiques posées, qui revêtent la forme discursive de prescriptions. Pour citer un exemple d'« avis » publié par la CNCDP, représentatif du langage adopté dans la quasi-totalité de ses « avis » : « *En refusant de réduire un compte rendu d'examen psychologique à la communication d'un QI, la requérante respecte le code de déontologie des psychologues. En cherchant à la contraindre à cette démarche, son supérieur hiérarchique commet un abus de pouvoir* »⁷⁰⁸. Au regard du langage prescriptif qu'elle adopte et de la valeur que les psychologues attribuent *de facto* à ses publications, la CNCDP semble exercer un contrôle qualifiable de *quasi ordinal* ou de *pseudo-ordinal*, produisant des décisions porteuses d'obligations naturelles.

⁷⁰⁴ Les personnes qui se sont adressés à la CNCDP durant cette période sont, pour 46 % d'entre eux, des particuliers, pour 42 % des psychologues et pour 16 % des professionnels non psychologues. Carole VIENNE-KWASNIAK, « La CNCDP : 20 ans pour des psychologues », *op. cit.*

⁷⁰⁵ Voir, par exemple, la question posée par un psychologue exerçant dans un Centre Médico-Psychopédagogique, suivie de la réponse donnée par la CNCDP : « *Quelles sont les obligations pour un psychologue face à une demande d'évaluation émanant d'un médecin généraliste quand le "médecin psychiatre directeur du centre au niveau thérapeutique l'exige"?* », [réponse] « *l'obligation éventuellement imposée à un psychologue de procéder à une évaluation peut être examinée à la lumière de deux principes : la responsabilité et l'indépendance professionnelle (...). Les nécessités de répondre à une demande hiérarchique ne peuvent donc restreindre le respect de ces principes (...). S'il trouve cette évaluation inopportune dans ce contexte psychologique, le psychologue peut donc refuser de faire une évaluation du quotient intellectuel d'un enfant à la demande d'un médecin généraliste comme à celle d'un médecin psychiatre directeur* » : Avis CNCDP n°2003-01, [en ligne : <https://www.cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-contexte/entr%C3%83%C2%A9e/vue/370-avis-cncdp-2003-01>].

⁷⁰⁶ Avant 2002, ce financement était assuré par l'ANOP.

⁷⁰⁷ Groupe interorganisationnel pour la réglementation de la déontologie des psychologues (GIRÉDÉP), « *Quelles évolutions pour la déontologie des psychologues en France : propositions du GIRÉDÉP* », *Le Journal des psychologues*, 2016/5, n° 337, pp. 34-40.

⁷⁰⁸ Avis CNCDP n° 2004-05, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-demandeur/entr%C3%83%C2%A9e/vue/34-avis-cncdp-2004-05>]

Demeure la question de la sanction des manquements aux règles déontologiques. La lettre du code de déontologie des psychologues ne fait mention d'aucune sanction et il n'existe aucune instance chargée d'une mission de régulation ou d'une action correctrice. C'est la raison pour laquelle certains représentants de la profession continuent de revendiquer, sans succès, une reconnaissance légale de leur code. D'autres représentants, comme ceux composant le GiRéDéP⁷⁰⁹, semblent plus sceptiques sur la nécessité de créer un ordre des psychologues en France, aux multiples inconvénients. Les arguments avancés peuvent être ceux d'une comparaison avec d'autres ordres, dont les modalités d'élection et de composition sont jugées insatisfaisantes et peu représentatives des professions aux multiples facettes. Est aussi critiqué le principe même de sanction disciplinaire, en tant qu'elle s'ajouterait à un régime de sanction existant déjà suffisamment lourd (existant dans la fonction publique, dans certaines conventions collectives et dans le droit pénal). De même, l'obligation de cotiser pour pouvoir exercer est parfois perçue comme un frein injustifié au droit d'exercer et comme une sélection supplémentaire, dévalorisante du diplôme universitaire.⁷¹⁰

La FFPP a commencé, à titre expérimental, la mise en place d'une instance appelée *Commission de régulation des litiges* (CORELI), œuvrant sur procédure contradictoire et détentrice d'un pouvoir de sanction⁷¹¹. Sa portée est encore limitée, en ce qu'elle ne concerne pour l'instant que les adhérents à la FFPP. L'idée est de faire se coexister la CNCDP (chargée d'émettre de simples avis consultatifs sur la base des seules déclarations de la personne qui l'a saisie) et la CORELI (processus de mise en cause avec procédure contradictoire)⁷¹². Il existe d'autres projets parallèles à celui-ci, au nombre desquels un projet d'instance appelé *Haut conseil des psychologues*, porté par des confédérations syndicales dont le SNP et la CFDT Santé-Sociaux⁷¹³. Cette instance exercerait sa représentativité auprès des pouvoirs publics et aurait de multiples fonctions, au nombre desquelles celle de faire tiers dans les contentieux

⁷⁰⁹ Groupe interorganisationnel pour la réglementation de la déontologie des psychologues.

⁷¹⁰ Groupe interorganisationnel pour la réglementation de la déontologie des psychologues (GIRÉDÉP), « Quelles évolutions pour la déontologie des psychologues en France : propositions du GIRÉDÉP », *op. cit.*

⁷¹¹ *Idem.*

⁷¹² *Idem.*

⁷¹³ Jacques BORGY, « Pourquoi un Haut conseil des psychologues est indispensable », *Le Journal des psychologues*, 2016/5, n° 337, pp. 41-44.

prud'homaux et administratifs impliquant un psychologue et de garantir le respect du code de déontologie, en disposant de prérogatives disciplinaires⁷¹⁴.

B - Des contrôles déontologiques indirects

Il existe quelques rares contrôles déontologiques assurés par les pairs, comme celui des organisations professionnelles sur leurs adhérents, via des clauses de radiation prévues dans les statuts en cas de manquement grave à la déontologie. Il existe également un contrôle exercé par les psychologues universitaires sur leurs homologues praticiens, via les retours d'expérience des étudiants stagiaires recueillis à l'occasion de cours intitulés « *déontologie et vie professionnelle* ». Citons enfin ce qu'expriment les psychologues eux-mêmes réunis dans des « *groupes d'analyse de la pratique* ». ⁷¹⁵

Par ailleurs, la jurisprudence semble reconnaître l'existence, voire peut-être la valeur normative, du code de déontologie des psychologues. On remarque en effet que les juges, tout comme les parties, font mention de ce code⁷¹⁶ et même des avis de la CNCDP⁷¹⁷, sans s'en justifier, c'est-à-dire sans préciser en quoi la déontologie des psychologues serait pourvue de force normative et serait applicable au litige. En réalité, dans la plupart de ces décisions, les juges ne mentionnent le code de déontologie des psychologues que dans le rappel des faits et le résumé des prétentions des parties. Toutefois, dans quelques-unes d'entre elles, ils s'y réfèrent directement dans les motifs - mais uniquement dans ceux-ci, à l'exclusion donc du dispositif ou du visa -⁷¹⁸.

La jurisprudence peut même aller jusqu'à contrôler le respect par les psychologues de certaines règles déontologiques, mais ce contrôle ne semble jamais constituer le principal du litige. Ainsi peut-on lire qu' : « (...) *il n'est pas non plus caractérisé de manquement de Mme [A] au code de déontologie des psychologues et notamment à son article 5 "Intégrité et Probité : le*

⁷¹⁴ *Idem.*

⁷¹⁵ Patrick COHEN, « *Quelle déontologie pour les psychologues ? 30 ans après* » *op. cit.*, pp. 18-25.

⁷¹⁶ Voir par exemple en ce sens : Cour d'appel de Pau, chambre sociale, 15 Décembre 2022, n° 20/02616 ; Tribunal administratif d'Amiens, 7 Octobre 2022, n° 2202302 ; Cour d'appel de Douai, 27 Mai 2022, n° 19/01309 ; Cour d'appel de Nancy, chambre sociale, 2^{ème} section, 15 Avril 2021, n° 20/00612 ; Cour d'appel de Toulouse, 4^{ème} chambre, 1^{ère} section, 22 Janvier 2021, n° 18/01951 ; Cour d'appel d'Amiens, 5^{ème} chambre sociale, cabinet B, 4 Février 2015, n° 13/04460.

⁷¹⁷ Voir par exemple en ce sens : Cour d'appel d'Amiens, 5^{ème} chambre sociale, cabinet B, 4 Février 2015, n° 13/04460 ; Cour d'appel de Montpellier, 1^{ère} chambre, section D, 15 Janvier 2013, n° 11/04928.

⁷¹⁸ Cour d'appel de Pau, chambre sociale, 15 Décembre 2022, n° 20/02616.

psychologue a pour obligation de ne pas exploiter une relation professionnelle à des fins personnelles, religieuses, sectaires, politiques, ou en vue de tout autre intérêt idéologique". En effet, il résulte des éléments ci-dessus qu'il n'existe aucun élément objectif établissant que Mme [A] a exploité la relation professionnelle avec le mineur à des fins de relations intimes et qu'il n'a existé qu'une rumeur clairement démentie (...). Il résulte de ces éléments qu'il n'est pas avéré de faute de Mme [A]. Le licenciement est donc sans cause réelle et sérieuse. Le jugement sera confirmé sur ce point »⁷¹⁹. Aussi, dans un litige introduit par une assignation délivrée à un psychologue clinicien sur le double fondement de l'article 1382 du Code civil et du « code de déontologie des psychologues du 22 mars 1996 », une cour d'appel a jugé qu'« il n'est donc pas justifié d'un manquement quelconque de la part de M. B. aux prescriptions du code de déontologie des psychologues, notamment pris en son article 19 du titre II relatif au caractère relatif des interprétations faites par le psychologue et au fait qu'il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives sur les aptitudes ou la personnalité des individus, notamment lorsque ces conclusions peuvent avoir une influence sur leur existence. Il n'a plus méconnu les dispositions du point 6 des principes généraux (titre I) de ce même code concernant la prise en considération des utilisations possibles qui peuvent être faites par des tiers de son intervention.(...) En cela, cette consultation privée ne méconnaît pas davantage les dispositions de l'article 9 du titre II du code de déontologie des psychologues qui préconise que "les avis du psychologue peuvent concerner des dossiers ou des situations qui lui sont rapportées" mais que "son évaluation ne peut porter que sur des personnes ou situations qu'il a pu examiner lui-même".(...) Dans ces conditions, le jugement déféré sera infirmé en ce qu'il a retenu une faute à l'encontre de M. B. et l'a condamné au paiement de dommages-intérêts »⁷²⁰.

Sur la question, plus particulière, de la passation d'un test psychologique par le psychologue scolaire, la juridiction administrative ne semble pas opposée au principe d'un contrôle déontologique prétorien. Un tribunal administratif a récemment enregistré une requête formée par un parent d'élève et dirigée contre un psychologue scolaire pour « non-respect du code de déontologie des psychologues », en ce qu'il aurait, sans autorisation parentale préalable, réalisé

⁷¹⁹ Cour d'appel de Pau, chambre sociale, 15 Décembre 2022, n° 20/02616.

⁷²⁰ Cour d'appel de Montpellier, 1^{ère} chambre, section D, 15 Janvier 2013, n° 11/04928.

un test psychologique sur son enfant⁷²¹. La requête a toutefois été rejetée sans que la juridiction n'ait pu se prononcer sur le fond de l'affaire, pour un tout autre motif⁷²².

⁷²¹ Tribunal administratif d'Amiens, 7 Octobre 2022, n° 2202302.

⁷²² La requérante n'ayant pas, dans un délai de deux mois suivant l'introduction de sa requête, assorti celle-ci de conclusions précises au sens de l'article R. 411-1 du Code de justice administrative, sa requête a été déclarée manifestement irrecevable et rejetée en application du 4° de l'article R. 222-1 du même code.

CONCLUSION DU TITRE II

C'est sur fond de lutte de *pouvoir-savoir* avec la psychiatrie, sur le terrain de l'idiotie, que la psychologie fait son entrée dans l'école du début du XX^e siècle. L'école devient alors un lieu de circulation de discours et de techniques psychologiques qui affirment pouvoir classer scientifiquement les enfants suivant le critère de l'intelligence et pouvoir identifier, scientifiquement aussi, les anormaux.

Au milieu du XX^e siècle, le choix politique a été fait, pour l'école, de former certains enseignants à la psychologie, en somme de recourir à des sachants internes. Ces enseignants nouvellement formés se voient attribuer le nom de psychologues scolaires, suivi d'un statut plus ou moins défini juridiquement. Cette origine institutionnelle et scolaire distingue les psychologues scolaires d'autres autorités dans le domaine de l'intelligence humaine.

La particularité de leur légitimité les distingue également. Celle-ci trouve sa source dans un double ancrage, à la fois institutionnel et psychologique, dans un contexte favorable de médicalisation et de psychologisation de la vie scolaire.

Ces autorités évoluent à l'intérieur d'une école *institution disciplinaire* et lieu de circulation du *pouvoir de surveillance*. C'est en étant pris à l'intérieur d'un *dispositif* scolaire de *surveillance*, impliquant un ensemble de relations horizontales et verticales de *surveillance*, que les psychologues scolaires évaluent de l'intelligence des élèves.

CONCLUSION DE LA PARTIE I

L'autorité actuelle des médecins et des psychologues dans le domaine de l'intelligence humaine, n'est pas le résultat d'une histoire linéaire superposant un ensemble de découvertes scientifiques. Elle s'est construite de manière progressive, influencée par un certain nombre d'enjeux sociaux, politiques et budgétaires. Ces premiers constats n'ont sans doute rien d'original. Plus surprenant est le constat de la diversité des autorités discourant sur l'intelligence et celui de l'ancienneté des conflits les opposant ; conflits dont certaines traces ont pu être retrouvées jusque dans l'Antiquité.

Les discours médicaux sur l'intelligence ont joué un rôle déterminant dans la construction de ceux de la psychiatrie qui, au début de l'époque contemporaine, a affirmé l'autonomie et la légitimité de son savoir en matière d'idiotie. À son tour, le savoir psychiatrique s'est retrouvé concurrencé, sur le terrain de l'enfance malade ou inadaptée, par le savoir psychologique. C'est finalement sur le terrain de l'enfance scolarisée que la psychologie a pu s'affirmer.

La déconstruction et la reconstruction critiques de ces phénomènes, offrent un aperçu des étapes et enjeux politiques de cette longue et complexe construction se terminant, sur le terrain de l'enfance scolarisée, par une légitimation du savoir psychologique de l'intelligence. Elles dévoilent également quelques-uns des mécanismes à l'origine de la coloration médico-psychologique de cet objet social (ou partiellement social) qu'est l'intelligence humaine.

PARTIE II – DES PROCÉDURES POUR NORMER ET ÉVALUER L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES

Dans son volet théorique, la psychologie produit un certain nombre d'objets, parmi lesquels des modèles de l'intelligence, des classifications de celle-ci et des outils servant à son évaluation clinique. Leur analyse juridique peut être articulée autour de la notion de *norme*. L'objectif est de dévoiler la part de normatif contenue dans ces objets psychologiques, en allant au-delà de leur apparentes scientificité et neutralité. En somme, nous espérons démontrer que la psychologie produit des normes de l'intelligence (**Titre I**).

Du point de vue de la pratique clinique, les psychologues et psychologues scolaires se servent des modèles, classifications et tests d'intelligence, pour évaluer celle de personnes déterminées. C'est aux évaluations menées par les psychologues scolaires que nous nous intéresserons. Leur analyse juridique foucaldienne a été pensée de manière stratifiée. D'abord, elle emprunte à l'analyse juridique processuelle, en usant d'une terminologie procédurale pour déconstruire de manière critique ledit phénomène. Cette déconstruction critique est ensuite enrichie d'une double proposition de reconstruction, faisant émerger, d'une part, des qualifications juridiques qui n'auraient pas pu émerger autrement (comme celle d'*expertise*) et, d'autre part, des qualifications foucaldiennes (comme celle d'*instrument de surveillance disciplinaire*). Ces deux propositions de reconstruction peuvent être pensées séparément (d'un côté, production d'avis sur l'intelligence des élèves qualifiables parfois d'expertises et, de l'autre, production d'un instrument de *surveillance disciplinaire*) ou ensemble (production d'avis et d'expertises utiles à la *surveillance disciplinaire* des élèves). Pour résumer, nous voulons démontrer que les psychologues scolaires, lorsqu'ils évaluent l'intelligence des élèves, produisent des avis et parfois des *expertises* qui sont utiles au pouvoir de *surveillance disciplinaire* (**Titre II**).

TITRE I - LA PRODUCTION PAR LA PSYCHOLOGIE DE NORMES DE L'INTELLIGENCE

Précisons, à titre liminaire, que nous utilisons le mot *psychologie* pour désigner, de manière générique, l'ensemble très hétérogène des discours et pratiques émanant des psychologues, quelles que soient les branches de la psychologie dans lesquelles ils exercent. Un même psychologue qui s'intéresserait à un objet aussi transdisciplinaire que l'intelligence humaine, verra ses travaux s'inscrire dans plusieurs branches de la psychologie (psychométrie⁷²³, psychologie cognitive⁷²⁴, psychologie du développement⁷²⁵, psychologie de l'enfant⁷²⁶, psychologie de l'éducation⁷²⁷, psychologie clinique⁷²⁸, psychopathologie⁷²⁹, etc.) ou, à tout le moins, verra ses travaux atteindre une ou plusieurs de ces branches. Nous affranchir ainsi des découpages propres aux psychologues, avec leurs querelles sémantiques, permet d'éclaircir un paysage discursif nébuleux. Ainsi débarrassés de tout ce qui en alourdit la lecture, les discours et outils produits par la psychologie peuvent mieux être saisis par l'analyse juridique foucaldienne.

La psychologie contemporaine produit un certain nombre d'objets « *techniques* » et « *scientifiques* », dont la part de normativité est relativement dissimulée. Elle compte pourtant parmi les principaux producteurs contemporains des normes de l'intelligence humaine. L'analyse juridique foucaldienne peut contribuer à dévoiler la part de construit et de normatif

⁷²³ La psychométrie étudie l'ensemble des techniques de mesures pratiquées en psychologie, ainsi que les techniques de validation et d'élaboration de ces mesures (comme les tests).

⁷²⁴ La psychologie cognitive s'intéresse à l'étude des grandes fonctions psychologiques de l'être humain, à savoir la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception, l'attention et les émotions.

⁷²⁵ La psychologie du développement s'intéresse au développement de l'être humain à tous les âges, du stade prénatal jusqu'à la mort, c'est-à-dire aux questions de savoir comment et pourquoi les processus mentaux, les comportements, les performances et les capacités changent au cours de sa vie humaine.

⁷²⁶ Qui prend pour objet l'étude des processus de pensée et des comportements de l'enfant, son développement psychologique et ses problèmes éventuels.

⁷²⁷ Qui s'intéresse notamment au développement, à l'évaluation et à l'application des théories de l'apprentissage et de l'enseignement.

⁷²⁸ Qui se définit surtout par ses méthodes, à savoir, principalement, l'entretien clinique et l'examen psychologique avec les tests (projectifs et de niveau).

⁷²⁹ Qui regroupe l'étude, par la psychologie comme par la psychiatrie, des troubles psychiques ou mentaux.

dans ces objets techniques émanant de la psychologie et, par la même occasion, apporter quelques éclaircissements sur la manière dont ces normes sont produites.

Plus spécifiquement, nous essayerons, d'une part, d'éclaircir la manière dont la psychologie organise la construction et la validation des modèles, classifications et tests d'intelligence (**Chapitre 1**) et, d'autre part, de révéler certaines des normativités qui y sont dissimulées (**Chapitre 2**).

CHAPITRE 1 - LA CONSTRUCTION ET LA VALIDATION DE MODÈLES, CLASSIFICATIONS ET TESTS D'INTELLIGENCE

La psychologie construit des objets relatifs à l'intelligence humaine, parmi lesquels des modèles, classifications et tests (**Section 1**). Elle organise également leur validation (**Section 2**). Nous illustrerons nos propos à l'aide de deux exemples. Le premier est le *modèle Cattell-Horn-Carroll* (dit aussi *modèle CHC*), qui constitue l'une des classifications de l'intelligence les plus importantes dans le domaine de la psychologie. Le second est la batterie de tests *Wechsler Intelligence Scale for Children* (dite aussi *WISC*), la plus utilisée en France et au monde pour l'évaluation de l'intelligence des enfants, y compris en milieu scolaire.

Section 1 - Des objets construits

Les objets relatifs à l'intelligence humaine que construit la psychologie sont des modèles et classifications tels que le « *modèle CHC* » (**I**), ainsi que des outils servant à son évaluation tels que la batterie de tests « *WISC* » (**II**).

I - La construction de modèles et classifications de l'intelligence : l'exemple du « modèle CHC »

Malgré son caractère construit et les compromis dont il est à l'origine (**B**), le *modèle CHC* a aujourd'hui l'autorité d'une donnée acquise de la psychologie (**A**).

A - Présentation d'une donnée acquise de la psychologie

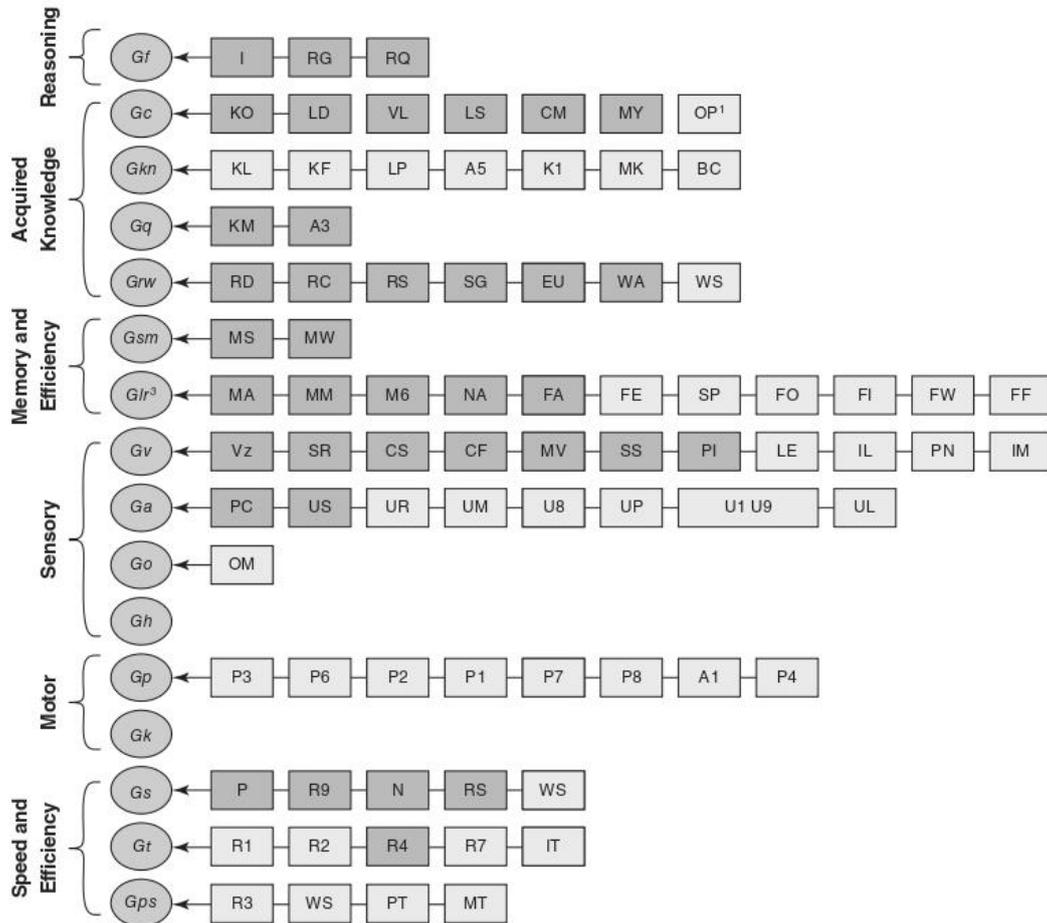
Le *modèle de Cattell-Horn-Carroll* est une classification hiérarchique des composantes de l'intelligence humaine. Cette classification présente l'intelligence humaine comme structurée en *capacités cognitives*, classées suivant une hiérarchie à trois niveaux. Le troisième niveau représente la capacité générale de l'intelligence (aussi appelée *le facteur général* ou *facteur g*). Cette *capacité générale* se subdivise en plusieurs entités placées au deuxième niveau de la classification, appelées *capacités cognitives larges* (ou encore *facteurs cognitifs larges*). Chaque *capacité cognitive large* se subdivise à son tour en plusieurs sous-entités, placées au premier niveau, appelées *capacités cognitives étroites* (ou *facteurs cognitifs étroits*). Le troisième niveau n'est pas toujours représenté dans la littérature psychologique, faute de consensus autour de l'existence du *facteur g* ou de sa définition.

Sans s'attarder sur la question – débattue en psychologie – de savoir s'il faut ou non retenir un troisième niveau et donc un *facteur g*, notons simplement que, suivant sa version actuelle et étendue, *le modèle CHC* classe les capacités cognitives humaines en seize capacités cognitives larges, placées au deuxième niveau, sous lesquelles sont subsumées plus de quatre-vingts capacités cognitives étroites, placées quant à elles au premier niveau⁷³⁰. La classification est illustrée par un schéma. Il est utile de reproduire ce schéma (**cf Annexe n°1**), afin que le lecteur ait une vision d'ensemble de la classification *CHC* actuelle.

⁷³⁰ Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*, traduit par nous.

Annexe 1

Le modèle CHC dans sa version actuelle et étendue⁷³¹



Current and expanded CHC theory of cognitive abilities. Source: Flanagan & McGrew (1997).

Dans cette illustration, les ovales représentent les capacités larges, de deuxième niveau, et les rectangles les capacités étroites, de premier niveau. Les rectangles les plus sombres représentent les capacités étroites qui sont le plus systématiquement représentées par les tests d'intelligence sur le marché.

⁷³¹ Schéma proposé par Flanagan et collaborateurs, auteurs de la dernière version du modèle CHC, tiré de : Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities* », *op. cit.*

Index du schéma⁷³²

Capacités cognitives de niveau 2			Capacités cognitives de niveau 1
Raisonnement	Gf	Intelligence fluide	I (Induction) RG (Raisonnement Séquentiel général) RQ (Raisonnement Quantitatif)
Connaissance acquise	Gc	Intelligence cristallisée	KO (Informations) LD (Langue Développement) VL (Connaissances lexicales) LS (Capacité d'écoute) CM (Capacité de Communication) MY (Sensibilité Grammatical) OP (Production orale et Fluidité)
	Gkn	Connaissances générales (spécifiques à un domaine)	KL (Compétence en langue étrangère) KF (Connaissance en Signature) LP (Compétence en lecture labiale) A5 (Réalisation Géographique) K1 (Informations, Science générale) MK (Connaissance Mécanique) BC (Connaissance du Contenu Comportemental)
	Gq	Connaissance quantitative	KM (Connaissances Mathématique) A3 (Réalisation)
	Grw	Capacité de lecture/écriture	RD (Lecture Décodage) RC (Compréhension pendant Lecture) RS (Vitesse de lecture) SG (Capacité d'orthographe) EU (Connaissance de l'Utilisation de l'anglais) WA (Capacité d'écriture) WS (Vitesse d'écriture)
Mémoire et efficacité	Gsm	Mémoire à court terme	MS (Durée de la mémoire) MW (Mémoire de travail)
	Glr	Stockage et récupération à long terme	MA (Mémoire associative) MM (Mémoire significative) M6 (Mémoire de rappel libre) NA (Facilité de nommage) FA (Fluidité Associationnelle) FE (Fluidité Expressionnelle) SP (Sensibilité aux problèmes/Alternative) SP (Fluidité de la solution) FO (Originalité/Créativité) FI (Fluidité idéationnelle) FW (Maîtrise des mots) FF (Fluidité figurative)

⁷³² Index publié en langue anglaise dans : LeDawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities* », *op. cit.* Nous avons procédé nous-mêmes à sa traduction (littérale), faute d'avoir réussi à en trouver une dans les manuels ou articles de psychologie auxquels nous avons pu accéder. Les seules traductions en langue françaises rencontrées étaient soit parcellaires (ne portant que sur quelques-unes des capacités cognitives du modèle CHC), soit anciennes (relatives aux anciennes versions du modèle CHC).

Sensoriel	Gv	Traitement visuel	Vz (Visualisation) SR (Relations Spatiales) CS (Vitesse de clôture) CF (Flexibilité de clôture) MV (Mémoire Visuelle) SS (Balayage spatial) PI (Intégration de Perceptif en série) LE (Estimation de la longueur) IL (Illusions perceptives) PN (Alternances perceptuelles) IM (Imagerie)
	Ga	Traitement auditif	PC (Codage phonétique) US (Discrimination du Son de la Parole) UR (Résistance aux distorsions de Stimulus Auditif) UM (Mémoire pour les schémas sonores) U8 (Maintenance et jugement du rythme) UP (Oreille Absolue) U1 U9 (Discrimination musicale et Jugement) UL (Localisation sonore)
	Go	Capacités olfactives	OM (Mémoire Olfactive)
	Gh	Capacités tactiles	
Moteur	Gp	Capacités psychomotrices	P3 (Résistance statique) P6 (Coordination Multimembres) P2 (Dextérité des doigts) P1 (Dextérité manuelle) P7 (Stabilité Bras-Main) P8 (Précision de contrôle) A1 (Viser) P 4 (Équilibre brut du Corps)
	Gk	Capacités kinesthésiques	
Rapidité et efficacité	Gs	Vitesse de traitement	P (Vitesse de perception) R9 (Taux de participation aux tests) N (Facilité avec les nombres) RS (Vitesse de lecture, Fluidité) WS (Vitesse d'écriture, Fluidité)
	Gt	Vitesse de décision/Temps de réaction	R1 (Temps de Réaction simple) R2 (Temps de réaction choisie) R4 (Vitesse de traitement Sémantique) R7 (Vitesse de Comparaison mentale) IT (Temps d'inspection)
	Gps	Vitesse Psychomotrice	R3 (Vitesse de Mouvement du membre) WS (Vitesse d'écriture, Maîtrise) PT (Vitesse d'articulation) MT (Temps de mouvement)

Le modèle *CHC* a été proposé par des psychologues américains à la fin des années 1990⁷³³, par le biais d'articles scientifiques. Ceux-ci ont reçu un accueil favorable de la part de la génération suivante d'articles, si bien que le modèle est désormais présenté comme « *l'approche dominante dans le domaine de l'organisation des aptitudes cognitive* »⁷³⁴. Son étude fait figure d'incontournable dans les manuels actuels destinés aux étudiants en psychologie⁷³⁵. Dans la plupart de leurs articles, au-delà de reproches parfois adressés au *CHC*, les psychologues l'utilisent préférentiellement à toute autre classification de l'intelligence. Ils le font de manière évidente, ne ressentant nullement le besoin de justifier leur choix et ne prenant que rarement la peine d'en citer les références en bas de page⁷³⁶. La classification *CHC* nous semble assimilable à ce que le juriste appelle une *donnée acquise de la science*. Bien que l'expression soit prioritairement utilisée dans le domaine de la responsabilité médicale, lieu de sa naissance juridique⁷³⁷, il est possible de lui réserver un usage plus élargi. Toutefois, afin de contourner le

⁷³³ Le modèle a été proposé en 1997 par le psychologue américain McGrew (K. S. MCGREW, « Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework », in D. P. FLANAGAN, J. L. GENSHAFT & P. L. HARRISON (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, The Guilford Press, 1997, pp. 151–119), puis révisé en 1998 avec l'aide de la psychologue américaine Flanagan et de ses collaborateurs (FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », in FLANAGAN D. P., GENSHAFT J. L., & HARRISON P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, The Guilford Press, 1997, pp. 314–325 ; Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*

⁷³⁴ Sophie PERNIER, Philippe GOLAY, Élodie JOMBART et François GRASSET, « Utilisation du modèle de Cattell-Horn-Carroll pour l'évaluation des personnes présentant une intelligence limitée ou un handicap mental », in Pierre-Yves GILLES et Michèle CARLIER (dir.), *Vive(nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications*, Psy, Presses universitaires de Provence, 2012, pp. 289-294.

⁷³⁵ Voir par exemple (citant le modèle *CHC* sans en préciser les références) : Bernard JUMEL, « Sur la théorie *CHC* », in Bernard JUMEL, *Aide-mémoire. WISC-V*, Dunod, 2017, pp. 87-112 ; Jacques GREGOIRE, « Les évolutions de l'examen des fonctions intellectuelles, entre tradition et innovation », *Enfance*, 2017/4, n°4, pp. 443-460.

⁷³⁶ Pour une illustration : T. LECERF, P. GOLAY, I. REVERTE, D. SENN, N. FAVEZ, J. ROSSIER, « Scores composites *CHC* pour le *WISC-IV* : normes francophones », *Pratiques Psychologiques*, Volume 18, Issue 1, 2012, pp. 37-50.

⁷³⁷ La « *notion* » (Marie-France CALLU, Marion GIRER, Guillaume ROUSSET, *Dictionnaire de droit de la santé. Secteurs sanitaire, médico-social et social*, 2^e éd. LexisNexis, 2021, entrée « connaissances médicales avérées ») ou encore de « *standard* » (Guillaume CANSELIER, *Les données acquises de la science. Les connaissances scientifiques et la faute médicale en droit privé*, Collection Thèses numériques de la BNDS, Les Études Hospitalières, 2006, p. 540) de « *données acquises de la science* »,

débat - non résolu - autour de l'éligibilité de la psychologie au rang de *science*, nous lui préférons l'expression de *donnée acquise de la psychologie*. La théorie CHC nous semble assimilable à une donnée acquise de la psychologie, en tant que théorie massivement publiée, présentée par les professionnels de la psychologie, y compris universitaires, comme celle – ou l'une de celles - ayant le mieux résisté aux mises à l'épreuve les plus rigoureuses dans le domaine de l'organisation des aptitudes cognitives⁷³⁸.

a fait son entrée dans le langage juridique à travers le droit médical et plus précisément celui de la responsabilité civile médicale. Cette entrée est principalement due à la réception de l'arrêt Mercier, dont l'attendu de principe prévoit qu'« *il se forme entre le médecin et son client un véritable contrat comportant, pour le praticien, l'engagement, sinon, bien évidemment, de guérir le malade (...), du moins de lui donner des soins non pas quelconques (...), mais consciencieux, attentifs, et réserve faite de circonstances exceptionnelles, conformes aux données acquises de la science ; (...)* » (Cass. Civ., 20 mai 1936 : D. P. 1936, I, pp. 88 et s.). La jurisprudence ultérieure n'a eu de cesse de préciser les contours de la notion (par exemple, dans un arrêt Kerkerian - CE 12 janvier 2005, n° 256001 -, le Conseil d'Etat a jugé qu'elle incluait les recommandations de bonnes pratiques). La notion a été codifiée depuis lors. En effet, l'article R.4127-32 du Code de la santé publique Codifié par le Décret n°2004-802 du 29 juillet 2004 prévoit que : « *Dès lors qu'il a accepté de répondre à une demande, le médecin s'engage à assurer personnellement au patient des soins consciencieux, dévoués et fondés sur les données acquises de la science, en faisant appel, s'il y a lieu, à l'aide de tiers compétents* ». La loi n°2007-308 du 5 mars 2007 portant réforme de la protection juridique des majeurs a introduit un nouvel article⁴⁴² dans le Code civil, prévoyant que la durée des mesures de curatelle et de tutelle peut être allongée « *lorsque l'altération des facultés personnelles de l'intéressé (...) n'apparaît manifestement pas susceptible de connaître une amélioration selon les données acquises de la science* ». La réécriture de l'article 442 du Code civil qui a suivi (loi n°2015-177 du 16 février 2015 relative à la modernisation et à la simplification du droit et des procédures dans les domaines de la justice et des affaires intérieures) a maintenu l'expression de « *données acquises de la science* ».

⁷³⁸ Nous faisons ici une analogie avec une description des données acquises de la science, tirée des propos conclusifs d'une thèse sur le sujet. Ces propos nous semblent apporter des éclaircissements sur le sens que recouvrent les données acquises de la science en matière de responsabilité médicale, sans pour autant y voir une définition de celles-ci (leur auteur ne les ayant d'ailleurs pas pensés comme tel) : « *C'est bien à l'aune des "données acquises de la science" et non de ces autres références que doit s'apprécier la faute requise pour l'engagement de la responsabilité médicale. Le juge doit se demander si le médecin a fait preuve de la diligence nécessaire pour s'informer des développements récents de la connaissance scientifique et pour mettre sa pratique en adéquation avec les directives qui en sont issues. Il ne s'agit pas d'exiger du praticien une impossible maîtrise de l'ensemble des savoirs existants. Seule l'ignorance des informations qui étaient véritablement accessibles à la date des soins peut lui être reprochée. Il appartient au médecin de faire application des normes médicales reposant sur les théories qui ont résisté aux plus rigoureuses mises à l'épreuve et qui ont été divulguées auprès des professionnels de santé par des voies adéquates, telles que la publication* », Guillaume CANSELIR, *Les données acquises de la science. Les connaissances scientifiques et la faute médicale en droit privé*, Collection Thèses numériques de la BNDS, Les Études Hospitalières, 2006, p. 540.

B - Un objet construit

Le *modèle Cattell-Horn-Carroll* - ou *CHC* - date de la fin des années 1990. Il est issu de la synthèse de deux théories psychologiques antérieures, entretenant des rapports tantôt de complémentarité et tantôt de concurrence. La première de ces théories est la *théorie de l'intelligence fluide et de l'intelligence cristallisée*, appelée aussi *théorie Gf et Gc* (« Gf » étant l'abréviation de l'intelligence fluide et « Gc » celle de l'intelligence cristallisée). La parenté en est attribuée au psychologue anglo-américain Raymond Cattell, pour ses travaux publiés en 1941 et au psychologue américain John L. Horn, pour ses travaux de 1965. La deuxième de ces théories est le *modèle hiérarchique à trois strates*, attribué au psychologue américain John Bissell Carroll pour ses travaux de 1993. Ainsi, le *modèle de Cattell-Horn-Carroll* tient-il son nom des trois psychologues précités, considérés comme faisant partie des « géants »⁷³⁹ dans le domaine de l'intelligence.

Le *modèle CHC* est le fruit d'un consensus, provoqué et négocié, entre ces deux théories (différentes et parfois concurrentes) : la *théorie de l'intelligence fluide et de l'intelligence cristallisée (Gf-Gc)* de Cattell et Horn, d'une part, et le *modèle hiérarchique à trois strates* de Carroll, d'autre part. Bien que présentant un certain nombre de similitudes, ces théories sont considérées comme inconciliables sur un élément important : celui de la reconnaissance ou non d'un *facteur général de l'intelligence*, dit aussi *facteur g*. C'est la première de ces deux théories qui exclut la présence d'un *facteur g*.

Le débat brûlant autour de la reconnaissance d'un *facteur g* structurant l'intelligence humaine, n'est toujours pas résolu en psychologie. Pour l'ensemble des psychologues, il existe bien un score appelé « g », à condition de se contenter de son sens mathématique : celui d'une moyenne pondérée des notes obtenues à certains tests. Le score g a généralement une valeur prédictive du résultat à tous les tests de perception et de raisonnement. Par exemple, un enfant ayant obtenu un bon score g dans un test de perception (parce qu'il distingue aisément deux sons) ou dans un test de raisonnement (parce qu'il calcule plus vite que les autres), sera qualifié de « bon g » et aura de très fortes chances de réussir tous les autres tests de même nature auquel il sera soumis. Ainsi, le score g mesure-t-il bien quelque chose, mais peut être seulement une construction abstraite. De là à en conclure qu'il existe un *facteur général* venant structurer

⁷³⁹ Kevin S. MCGREW, « CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research », *Intelligence*, volume 37, n°1 January / February (2009), Elsevier.

l'intelligence toute entière, il y a un pas que seuls une partie des psychologues acceptent de franchir ; ceux partisans de l'approche unidimensionnelle de l'intelligence. L'enjeu du débat autour de l'existence d'un *facteur g* est donc de savoir si l'intelligence est unidimensionnelle (auquel cas on pourrait la mesurer par une valeur numérique unique) ou multidimensionnelle (dans ce cas, il faudrait la décomposer en capacités plus précises).⁷⁴⁰

L'existence ou non d'un *facteur g* fait partie des principaux points de divergence entre, d'une part, la théorie de Cattell et de Horn et, d'autre part, celle de Carroll. Leur fusion en un seul sigle, le *Cattell-Horn-Carroll*, n'a d'ailleurs été voulue ni par Horn, ni par Carroll, qualifiant leurs propres divergences d'« *indépassables* »⁷⁴¹. Malgré cela, après avoir été proposé en 1997 par le psychologue américain Kevin S. McGrew, puis révisé en 1998 avec l'aide de la psychologue américaine Dawn P. Flanagan et ses collaborateurs (Ortiz et Alfonso)⁷⁴², le *modèle Cattell-Horn-Carroll* a été accueilli favorablement par la communauté des psychologues.

II - La construction de tests de l'intelligence : l'exemple de la batterie de tests « WISC »

Malgré son caractère construit et les débats qu'elle soulève (**B**), la batterie de tests *WISC* constitue l'outil d'évaluation de l'intelligence infantile le plus utilisé au monde et en France, y compris en milieu scolaire (**A**).

A - Présentation du test le plus utilisé au monde

Le *Quotient Intellectuel*, dit *QI*, est l'un des principaux critères de classification des personnes fonction de leur intelligence et d'identification des anormaux suivant leur positionnement par rapport au seuil de normalité de 100 points de *QI*. Ce positionnement est soit quantitatif, soit qualitatif, en ce qu'il peut se situer en dessous du seuil des 100 points de *QI* (cas des déficiences intellectuelles par exemple), au-dessus (haut potentiel) ou à côté (troubles du spectre autistique).

⁷⁴⁰ Émile Ducôté, « La structure de l'intelligence. Facteur g ou pas facteur g ? », *Cerveau et cognition*, n°289, 2010, Afis [en ligne].

⁷⁴¹ Cette affirmation figure dans tous les ouvrages destinés aux étudiants en psychologie. Voir par exemple : Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », In Bernard JUMEL, *Aide-mémoire. WISC-V, op. cit.*, pp. 87-112.

⁷⁴² FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », *op. cit.*

Pour permettre aux praticiens de procéder à la classification des personnes et à la détection des anormaux, la psychologie fabrique des outils d'évaluation standardisés, appelés *tests d'intelligence*. Les tests d'intelligence recourant à la notion de QI offrent la possibilité d'évaluer tantôt un *QI classique* et tantôt un *QI standard*⁷⁴³. Le QI classique⁷⁴⁴ est un indice qui exprime la vitesse de développement. Ce quotient est déterminé selon une équation simple, où l'âge mental (standardisé et statistiquement déterminé) est divisé par l'âge réel puis multiplié par 100. Par exemple, un enfant de huit ans ayant un âge mental de dix ans aura un QI de 125 ($10/8 \times 100 = 125$). Quant au QI standard⁷⁴⁵, il correspond au rang auquel se situe une personne, relativement à une population représentée par une règle mathématique. Le QI standard permet d'établir le degré d'intelligence d'une personne par rapport à la moyenne du groupe étalon, dont le QI est de 100 par construction. Ainsi le QI standard correspond-il à un indice de dispersion et non à un quotient. Malgré cela, l'appellation de QI a été conservée par commodité. C'est un QI standard que permet de calculer les échelles de David Wechsler, au nombre desquels le *Wechsler Intelligence Scale for Children*.

Le *Wechsler Intelligence Scale for Children*, dit *WISC*, est une batterie de tests d'intelligence développée en 1949 par le psychologue américain David Wechsler, destiné aujourd'hui à l'évaluation des enfants de 6 ans à 16 ans et 11 mois. Il affiche, dans sa dernière version, un

⁷⁴³ Michel HUTEAU et Jacques LAUTREY, *Les tests d'intelligence*, *op. cit.*, pp. 10-11.

⁷⁴⁴ Le QI classique est principalement issu des travaux de Binet et de Stern. En effet, Le psychologue français Alfred Binet, en utilisant son *Échelle métrique de l'intelligence*, calculait en 1904 l'*âge mental* d'un enfant. L'*âge mental* est le fruit d'une opération arithmétique, qui part d'une graduation des épreuves du test, en utilisant la notation en mois et années de chacune. Une épreuve est représentative d'un âge donné, quand elle est réussie par la majorité des sujets. En 1912, Wilhelm Stern, psychologue allemand et lecteur des travaux de Binet, détermine une forme facilement compréhensible du calcul de l'intelligence, qu'il désigne sous le terme de *quotient mental*, devenu plus tard *quotient intellectuel* (QI). Florence SAVOURNIN, « Le QI », in Bernard JUMEL, Florence SAVOURNIN, *L'Aide-mémoire du WISC-IV*, collection Aide-Mémoire, éditeur Dunod, 2013, pp. 13-23 ; Bernard JUMEL, « Âge mental et QI (quotient intellectuel) », in Bernard JUMEL, *Aide-mémoire. WISC-V*, *op. cit.*, pp. 45-53.

⁷⁴⁵ Le QI standard est principalement issu des travaux du psychologue américain Robert Yerkes. Dans les années 1920, Yerkes proposera une nouvelle modalité de calcul permettant de dépasser les difficultés posées par le calcul du QI de Stern, en abandonnant la référence à l'âge mental. Il propose de comparer la somme des points obtenus aux différents items par un individu (score brut) aux sommes des points obtenus aux mêmes items par les individus du même âge. Un enfant dont le score brut correspond à la moyenne de son groupe d'âge obtient ainsi un QI de 100. L'écart-type permettra de situer les écarts par rapport à la moyenne. Florence SAVOURNIN, « Le QI », *op. cit.* ; Bernard JUMEL, « Âge mental et QI (quotient intellectuel) », *op. cit.*

temps de passation d'une heure⁷⁴⁶. Comme tous les tests de *QI standard*, le *WISC* suit un principe en deux temps. Le premier est le calcul d'un score à partir des réponses données, appelé *score brut*. Le second est la comparaison de ce *score brut* à la moyenne d'un groupe étalon. Le *QI standard* correspond donc au rang de la personne évaluée par rapport à une population, représentée par une règle mathématique. Plus précisément, le rang est relatif à une population représentée par une règle de probabilité appelée *loi normale*, prenant la forme d'une courbe en cloche appelée *courbe de Gauss*.

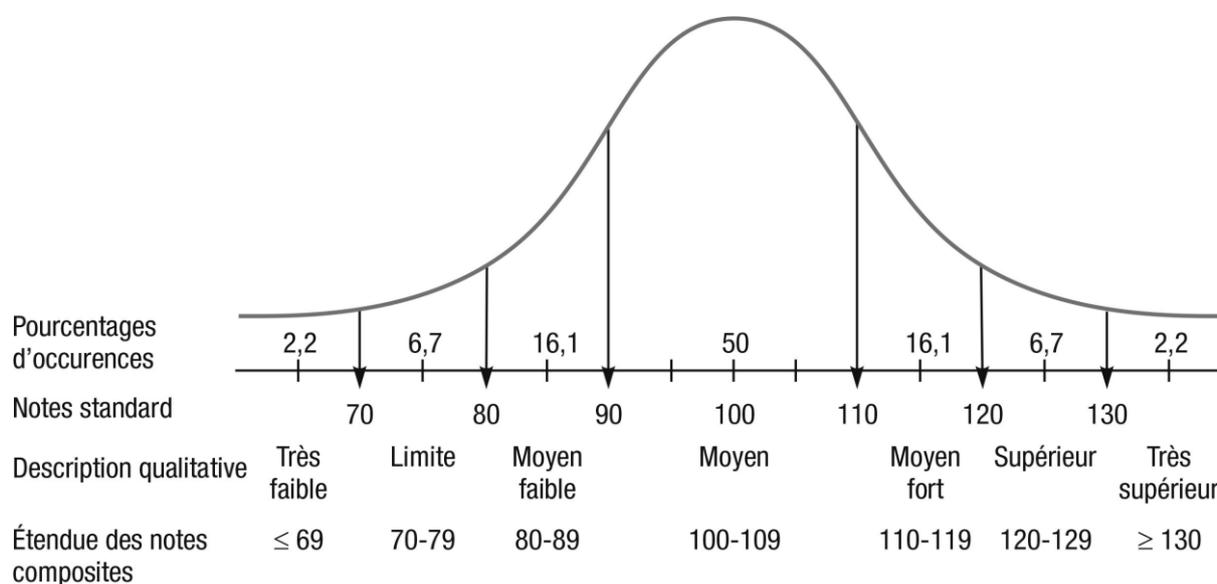
Puisque la distribution de l'intelligence suit une *courbe de Gauss*, le score brut obtenu fait l'objet d'une comparaison horizontale avec le groupe étalon. De cette comparaison naît un score de *QI (standard)*. Un enfant dont le score brut correspond à la moyenne de son groupe d'âge obtient ainsi un *QI* de 100. L'écart-type permettra de situer les écarts par rapport à la moyenne. Pour chaque âge, la moyenne est de 100 et l'écart-type est de 15. La référence à cette valeur moyenne est une convention. Par exemple, si le score brut obtenu par un enfant se situe à un écart-type au-dessus de cette moyenne, il obtiendra un *QI* de 115.

Un rapide aperçu de cette *courbe de Gauss (Cf Annexe n°2)* vient faciliter la compréhension du fonctionnement du *WISC* et du calcul du *QI standard*.

⁷⁴⁶ <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

Annexe 2

Courbe de Gauss servant au calcul du QI⁷⁴⁷



Index⁷⁴⁸ :

Le schéma ci-dessus invite à situer le chiffre global défini par les épreuves du WISC du sujet testé. Parmi les valeurs qui ont pris une signification particulière, il est retenu :

Entre $-2/3$ et $+2/3$ d'écart type, se retrouve 50 % de la population d'étalonnage. C'est là que se situerait la normalité, c'est-à-dire entre 90 et 110 points de QI, c'est-à-dire à 10 points au-dessus et en dessous de la note moyenne ;

Entre -1 et $+1$ écart-type se trouveraient les 67,8 % de la population, donc entre 85 et 115 de QI ;

Entre -2 et $+2$ écarts types se trouveraient les 95,6 % de la population, donc entre 70 et 130 de QI ;

En deçà de -2 écarts-types, la déficience intellectuelle légère, à moins de 70 points de QI (à partir de 69) ;

Au-delà de $+2$ écarts-types, l'efficiences intellectuelle supérieure, donc à plus de 130 points de QI.

⁷⁴⁷ Bernard JUMEL, « Âge mental et QI (quotient intellectuel) », *op. cit.*

⁷⁴⁸ *Idem.*

B - Un objet construit

Le premier *WISC* a été publié en 1949. Sa construction a été inspirée du *Wechsler-Bellevue* de 1938, une batterie d'épreuves initialement élaborée pour l'examen des adolescents et des adultes psychiatisés⁷⁴⁹. David Wechsler était alors chef d'un service de psychologie clinique à l'Hôpital psychiatrique Bellevue de New York, un poste qu'il a occupé de 1932 à 1967⁷⁵⁰. Il occupait donc toujours ce poste au moment où il a publié le *WISC*. Pour étalonner le test (c'est-à-dire former un groupe de référence), Wechsler a fait tester 200 enfants, 100 garçons et 100 filles, dans chaque groupe d'âge. Ces enfants ont été recrutés dans quatre régions des États-Unis et leurs parents considérés comme un échantillon représentatif sur le plan socio-professionnel. Le test a donné lieu à de nombreuses traductions et adaptations. Il a également fait l'objet de mises à jour. Malgré le décès de David Wechsler en 1981, un *WISC-III* est paru en 1991 (en France en 1996) et un *WISC-IV* en 2003 (en France en 2005). Le passage du *WISC-III* au *WISC-IV* est présenté comme une actualisation fondée sur le *modèle CHC*. La dernière version du test, la cinquième, appelée *WISC-V*, est parue en 2014 (en France en 2016).

Les chercheurs remarquent une tendance actuelle à l'éclatement de la mesure de l'intelligence en une pluralité de facteurs⁷⁵¹. Les discours psychologiques actuels se tournent volontiers vers une diversité des fonctionnements psychiques (comme les discours sur les structures psychopathologiques pointant la variété des troubles et des dysfonctionnements en lien avec le DSM), tournant de plus en plus le dos à l'idée d'une structure intellectuelle unique⁷⁵². Ce mouvement d'éclatement de la mesure de l'intelligence en une pluralité de facteurs, le *WISC* y contribue depuis la publication de sa quatrième version. Le *WISC-IV* adopte une approche multidimensionnelle de l'intelligence, fondée sur la distinction entre *Intelligence fluide* (résolution de tâches et de problèmes) et *Intelligence cristallisée* (connaissances acquises,

⁷⁴⁹ Bernard JUMEL, « Le *WISC*, une échelle composite », in Bernard JUMEL, *Aide-mémoire. WISC-V*, *op. cit.*, pp. 38- 44.

⁷⁵⁰ *Idem.*

⁷⁵¹ Élisabeth Chapuis, « La longue histoire du QI », EDP Sciences « Psychologie Clinique », 2018/2 n°46, pp. 20-34.

⁷⁵² *Idem.*

savoirs, étendue sémantique) du *modèle CHC*⁷⁵³. Le mouvement ne s'arrête pas là. En passant du WISC-IV au WISC-V, on passe de 4 indices calculés à 5⁷⁵⁴ et de 12 subtests à 15⁷⁵⁵.

Les 15 subtests du WISC-V sont construits comme de véritables tests indépendants, permettant de calculer le score précis d'un ensemble d'aptitudes. Par exemple, dans le subtest *Balances*, « on présente à l'enfant une balance avec des poids manquant sur un des plateaux. L'enfant doit sélectionner, en temps limité, le poids manquant pour créer l'équilibre. Ce subtest mobilise le raisonnement fluide quantitatif et les capacités d'induction »⁷⁵⁶. Dans le subtest *Mémoire des images*, « on présente à l'enfant une page avec un ou plusieurs stimuli. Après quelques secondes, on demande à l'enfant de retrouver ces stimuli parmi plusieurs propositions dans l'ordre dans lequel ils lui ont été présentés. Cette épreuve mesure la mémoire de travail visuelle. Une des spécificités réside dans l'introduction de stimuli sémantiquement significatifs qui peuvent activer la mémoire de travail verbale. Une contrainte exécutive est également présente car les mêmes images peuvent être tour à tour des cibles ou des stimuli interférents »⁷⁵⁷. Les 15 subtests composant le WISC-V aboutissent au calcul respectif de 5 indices : la *compréhension verbale*, les *aptitudes visuo-spatiales*, le *raisonnement fluide*, la *mémoire de travail* et la *vitesse de traitement*. Il est donc possible d'utiliser le WISC-V en ne calculant que le résultat à un de ces 15 subtests, ou encore en prenant plusieurs subtests pour calculer un seul de ces 5 indices. Une autre méthode de division de la mesure réside dans le calcul du *niveau d'information*. L'éditeur présente un WISC-V comme permettant d'obtenir trois niveaux d'informations. Le premier est « l'échelle totale [qui] permet de calculer le *Quotient Intellectuel Global (QIT)* qui représente l'aptitude intellectuelle générale »⁷⁵⁸. Le deuxième représente « les 5 indices principaux [qui] rendent compte du niveau de performance de l'enfant pour chacune des grandes fonctions cognitives »⁷⁵⁹ et le troisième « les 5 indices

⁷⁵³ *Idem.*

⁷⁵⁴ *Idem.*

⁷⁵⁵ Brochure de présentation sous format pdf appelée « *WISC-V* » et téléchargeable sur le site de l'éditeur : <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁵⁶ *Idem.*

⁷⁵⁷ *Idem.*

⁷⁵⁸ <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁵⁹ *Idem.*

supplémentaires [qui] étayent la compréhension de la performance de l'enfant et sont aussi utiles dans des situations particulières : difficulté de langage, retard intellectuel... »⁷⁶⁰.

Les constructeurs du WISC-V l'ont conçu comme permettant le calcul d'un *QI Total*, tout en faisant perdre au *QI Total* sa signification (puisque la mesure de l'intelligence est éclatée en un nombre toujours plus grand de facteurs)⁷⁶¹. Le *QI Total* et la courbe de Gauss fonctionnent ensemble. Partant, affaiblir l'un reviendrait à affaiblir l'autre : En faisant perdre sa signification au *QI Total*, ce serait la distribution gaussienne de l'intelligence qui serait progressivement remise en cause⁷⁶². Certains chercheurs en psychologie considèrent qu'il s'agit là d'un paradoxe du WISC-V⁷⁶³. D'autres vont même jusqu'à dénoncer l'« *illusion de continuité que donne la psychométrie* »⁷⁶⁴.

Malgré l'ampleur des contestations scientifiques et idéologiques dont ils sont l'objet, la notion de *QI* continue d'être utilisée et le WISC (sous ses diverses mises à jour) continue d'être massivement vendu. En France, ce sont les *Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA)*, créées il y a soixante-dix ans et devenues en 2018 *ECPA par Pearson*, qui éditent et mettent sur le marché les tests psychologiques en France, au nombre desquels le WISC⁷⁶⁵. Sur son site internet, *ECPA par Pearson* décrit le WISC-V comme « *la référence internationale pour la mesure de l'intelligence de l'enfant* » et affirme que « *la nouvelle version de l'Échelle de Wechsler intègre*

⁷⁶⁰ *Idem.*

⁷⁶¹ Élisabeth Chapuis, « La longue histoire du *QI* », *op. cit.*

⁷⁶² *Idem.*

⁷⁶³ Élisabeth Chapuis, « La longue histoire du *QI* », *op. cit.*

⁷⁶⁴ Roger SALBREUX et Roger MISÈS., « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste, Enfance et handicap*, 2005/1, n° 22-23, pp. 23-47.

⁷⁶⁵ Aussi peut-on lire la présentation suivante sur le site internet de l'éditeur : « *ECPA par Pearson adapte et crée des tests afin de répondre aux besoins des professionnels de l'évaluation des personnes dans les secteurs de la santé et de l'éducation. ECPA par Pearson leur offre une gamme variée d'outils et de services : - près de 200 tests psychométriques standardisés et scientifiquement validés, épreuves d'aptitudes cognitives, de personnalité, d'intérêts professionnels, de développement, de diagnostic psychiatrique et neurologique, répondant aux besoins d'évaluation allant des jeunes enfants aux personnes âgées, - du conseil auprès des entreprises et des administrations, - des séminaires de formation à la méthodologie et à la pratique de l'évaluation, - des outils "sur mesure" adaptés aux besoins des organisations. Pour offrir des réponses adaptées et personnalisées, ECPA par Pearson met à la disposition des professionnels des Conseillers Cliniques. En lien avec les équipes internationales du groupe, ECPA par Pearson a développé des relations tant scientifiques que commerciales avec les grands éditeurs américains, canadiens et européens (allemands, anglais, espagnols, finlandais, italiens, belges, suisses) », <https://www.pearsonclinical.fr/qui-sommes-nous/ecpa-pearson>.*

les nouvelles données issues de la recherche en neurosciences afin d'explorer les différents processus impliqués dans l'apprentissage. Elle permet une appréciation plus complète des capacités de l'enfant et d'identifier les ressources et les difficultés pour proposer des réponses adaptées plus rapidement et plus facilement »⁷⁶⁶.

Le WISC-V est vendu sous un premier format matérialisé, appelé *papier-crayon*, dont le tarif varie entre 1700 et 2000 euros⁷⁶⁷. Cet achat doit s'accompagner d'une formation de 8 heures appelée « *e-learning WISC-V* », « *pour une prise en main complète de l'outil* »⁷⁶⁸. Malgré les nombreuses critiques adressées au mouvement d'informatisation des tests, considéré comme antinomique des exigences de l'approche clinique (au chevet de la personne)⁷⁶⁹, le WISC-V est vendu sous un format dématérialisé « *sur iPad avec Q-interactive* », au tarif de 250 euros⁷⁷⁰. Le faible tarif n'est pas le seul élément mis en avant par l'éditeur pour encourager à l'achat du format dématérialisé. L'argument de la réduction du risque d'erreur est avancé, ainsi que celui, assez paradoxal, d'un gain de temps favorable à une meilleure approche clinique⁷⁷¹.

⁷⁶⁶ <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁶⁷ Les tarifs précis, tel qu'affichés sur le site web de l'éditeur en janvier 2023, sont les suivants : - « *WISC-V Pack matériel complet + corrections illimitées sur Q-global pendant 5 ans + e-learning* » : 1970 € ; - « *WISC-V Pack matériel complet + e-learning* » : 1853 € ; - « *WISC-V Pack matériel complet + corrections illimitées sur Q-global pendant 5 ans* » : 1790 €, <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁶⁸ Formation affichée au prix affiché de 180 € HT en janvier 2023, <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁶⁹ Bernard JUMEL, « Le WISC, une échelle composite », *op. cit.*

⁷⁷⁰ Les tarifs précis, tel qu'affichés sur le site web de l'éditeur en janvier 2023, sont les suivants : - « *Démarre avec Q-Interactive. Licence annuelle + lot de 50 subtests + E-learning* » : 249,50 € ; « *Q-Interactive. Renouvellement licence annuelle* » : 162 € ; « *WISC-V. Abonnement pour corrections illimitées 5 ans sur Q-global* » : 118 €, <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁷⁷¹ « *Test en ligne sur Ipad : Q-interactive est une application permettant aux professionnels d'administrer les tests à partir de deux iPad connectés par Bluetooth. La correction se fait de manière instantanée et automatique. (...) Précision. Correction automatique au fil de la passation, ce qui réduit le risque d'erreur de calcul ou de conversion des notes. (...) Qualité. Grâce à l'administration assistée, vous avez plus de temps pour l'observation clinique du sujet au cours de la passation. (...). Sécurité Les serveurs informatiques hébergeant les données sont actuellement basés au Canada (Toronto), pays reconnu comme présentant une protection suffisante des données à caractère personnel au sens de la CNIL et de la Commission Européenne* », <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

Section 2 - Des objets validés

La psychologie organise la validation individuelle de ses productions, au nombre desquelles le modèle CHC et le WISC (I) et crée entre eux des rapports de validations réciproques (II).

I - Des validations individuelles

Les processus de validation individuelle des objets psychologiques varient suivant leurs natures. Les modèles et classifications, comme le CHC, suivent un processus particulier (A), de même que les outils d'évaluation tels que le WISC (B).

A - Validation du CHC

Le modèle CHC est le produit d'un consensus entre deux théories considérées comme indépassables par leurs auteurs, qui n'ont d'ailleurs pas voulu voir leurs travaux fusionnés en un seul sigle⁷⁷². Malgré cela, après avoir été proposé à la fin des années 1990, le modèle CHC a reçu un accueil très favorable par la communauté des psychologues. Il est aujourd'hui préféré à toute autre classification de l'intelligence. C'est sans recourir à la reconnaissance d'une autorité officielle ou d'une société savante, que le modèle CHC a pu être validé et devenir un acquis de la psychologie. On peut toutefois affirmer qu'il a bénéficié d'une reconnaissance institutionnelle indirecte, parce que reconnu et utilisé par les psychologues (en particulier les psychologues cliniciens), eux-mêmes complètement intégrés aux institutions et y bénéficiant d'une certaine autorité.

En réalité, c'est en partant du support de l'article psychologique que le modèle a été soumis à validation par les pairs, principalement celui de McGrew, publié 1997⁷⁷³, puis celui Flanagan, publié en 1998⁷⁷⁴. Comment le CHC a-t-il été validé par les psychologues et pourquoi a-t-il réussi à faire consensus, là où d'autres classifications de l'intelligence ont échoué ? La question est sans doute trop complexe pour être traitée en quelques lignes. C'est donc schématiquement et sans prétendre à l'exhaustivité que nous présenterons un commencement de réponses à ces

⁷⁷² Cette affirmation figure dans les ouvrages destinés aux étudiants en psychologie. Voir par exemple : Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », *op. cit.*

⁷⁷³ K. S. MCGREW, « Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework », *op. cit.*

⁷⁷⁴ Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*, traduit par nous.

questions. L'objectif des quelques lignes ci-dessous est de rappeler que les objets psychologiques sont le fruit d'une construction et que leur validation suit une procédure bien particulière, facilitée par un certain nombre de stratégies.

D'abord, l'explication la plus évidente du succès d'articles tels que ceux présentant le CHC, réside dans le respect par ses auteurs de la plupart des règles de scientificité du discours (règles de forme⁷⁷⁵ et de fond⁷⁷⁶).

⁷⁷⁵ L'identification des règles donnant au discours sa forme scientifique constitue un des axes de recherche privilégiés de la science du langage. Des « routines discursives » sont dégagées : Milla LUODONPA-MANNI, Francis GROSSMANN et Agnès TURIN (dir.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*, Langues gestes paroles, UGA Éditions, 2022 ; de même que des règles relatives au « sens commun » et à la « topique discursive » propre aux scientifiques : Julien LONGHI, « Types de discours, formes textuelles et normes sémantiques : expression et doxa dans un corpus de données hétérogènes », *Langages*, Vol. 187, no. 3, 2012, pp. 41-58. Citons, parmi celles-ci, les techniques de « détachement énonciatif » : François PROVENZANO, « Effacement énonciatif et doxa dans le discours théorique : l'exemple de Julia Kristeva », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 5 | 2010 ; donnant au discours un « effet d'objectivité », comme l'utilisation de la troisième personne préférentiellement à d'autres pronoms personnels. La sociologie des sciences nous apprend quant à elle que le texte scientifique doit se placer d'une certaine manière par rapport à une base paradigmatique qui est un « pré-construit discursif », c'est-à-dire « un niveau textuel pré-construit formé non seulement de termes mais de chaînes syntaxiques pré-assertives qui conditionnent la compréhension et la production du discours scientifique dans un domaine donné » : Jacky MARTIN, « Les enjeux du discours scientifique : la stratégie de véridiction », *ASp*, 11-14, 1996, Actes du 17^e colloque du GERAS. Par exemple, le texte scientifique devra se conformer au format de la revue dans laquelle il a vocation à être publié, par sa présentation, sa longueur et le style de sa bibliographie.

⁷⁷⁶ L'identification des règles de fond donnant au discours sa scientificité constitue un des objets privilégiés de la philosophie des sciences. Pour Karl Raimund Popper, c'est notamment la méthode utilisée pour arriver à une proposition de connaissance, qui rend celle-ci scientifique. Cette méthode, appelée *démarche scientifique* doit revêtir la forme déductive, allant du général de la théorie au particulier du fait empirique et doit pour ce faire marquer trois étapes : théorie, déduction de conséquences et expérience pouvant réfuter la théorie : Patrick JUIGNET, « Karl Popper et les critères de la scientificité », *Philosophie, science et société*, 2015 [en ligne : <https://philosciences.com/philosophie-et-societe/112-karl-popper-et-les-criteres-de-la-scientificite>].

Popper identifie la *réfutabilité* comme un des principaux critères de démarcation d'une science : tant qu'elle n'a pas été réfutée une théorie scientifique n'est jamais qu'une hypothèse corroborée : Dominique LECOURT (Dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Puf, 2003, p. 744. Pour Thomas Samuel Kuhn, une approche peut être qualifiée de science ou de superstition en fonction de son positionnement par rapport à la *science normale* : Thomas S. KUHN, *La structure des révolutions scientifiques*, Champs sciences, Flammarion, rééd., 2008, pp. 18-19 ; c'est-à-dire l'activité scientifique empirique, prédictive et productive s'appuyant sur un paradigme accepté par un groupe de la communauté scientifique. Kuhn critique la *réfutabilité* des théories scientifiques de Popper. Pour Kuhn, une théorie n'est pas abolie quand elle est contredite, mais quand elle est remplacée. À son

Ensuite, les auteurs ont utilisé ce que Bruno Latour qualifie de stratégies de renforcement de l'énoncé⁷⁷⁷. Suivant les travaux du sociologue des sciences, un article scientifique doit, pour se renforcer, user d'un certain nombre de stratégies, au nombre desquelles la mobilisation et la transformation à son avantage de la littérature précédente⁷⁷⁸, ainsi que la présentation de la chose elle-même que l'on demande au lecteur de croire (par exemple grâce à une figure assortie d'une légende stipulant que les pics et les barres sont les équivalents visuels de la pureté et de l'activité)⁷⁷⁹. La croyance dans la parole de l'auteur est, dans ce dernier cas, remplacée par l'examen des figures⁷⁸⁰. Pour convaincre, l'énoncé doit également être cité par les générations suivantes d'articles et, dans l'idéal, acquérir progressivement le statut de *boîte noire*⁷⁸¹. Plus

commencement, toute science connaît des réticences, des oppositions. L'existence d'oppositions ne signifie pas que ce n'est pas une science : Thomas S. KUHN, *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit., p. 21.

⁷⁷⁷ Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, La Découverte Poche, 2005, pp. 59-151.

⁷⁷⁸ *Ibid.* pp. 87-98.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, pp.115-117.

⁷⁸⁰ *Ibid.*, p. 117.

⁷⁸¹ « *Boîte noire* » au sens utilisé par de Bruno Latour : « *L'expression boîte noire est utilisée par les cybernéticiens pour désigner un appareil ou une série d'instructions d'une grande complexité. Ils dessinent une petite boîte dont ils n'ont rien besoin de connaître d'autre que ce qui y entre et ce qui y sort. Pour John Whittaker, la forme de la double hélice et l'ordinateur Eclipse sont deux boîtes noires. Autrement dit, peu important les controverses qui ont jalonné leur développement, ou la complexité de leurs rouages internes, seules comptent pour lui aujourd'hui leurs entrées et leurs sorties* », Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, op. cit. p. 26. Les boîtes noires, une fois fermées, participent à la structure de la science déjà faite. L'acquisition du statut de boîte noire se fait progressivement : « *Pour survivre ou pour acquérir le statut de fait, un énoncé a besoin de la génération suivante d'articles. (...) Par définition, un fait ne peut jamais être suffisamment bien établi pour n'avoir plus besoin d'aucun soutien. (...) Il arrive localement qu'un petit nombre d'articles servent constamment de références à des articles ultérieurs qui contiennent tous les mêmes modalités positives aux mêmes articles, mais pendant plusieurs générations. Cet événement – extrêmement rare – se produit chaque fois qu'une affirmation présente dans un article est reprise sans commentaires dans de nombreux autres. Ce qui signifie que tout ce qu'il a fait subir à la littérature précédente est transformé en fait par tous ceux qui y ont recours par la suite. La discussion est terminée, tout au moins sur ce point. Une boîte noire a été produite. (...) Cet événement rare est ce que l'on a généralement en tête lorsque l'on parle d'un "fait". J'espère qu'il est maintenant clair que cet événement ne le rend pas qualitativement différent d'une fiction ; un fait est ce qui est stabilisé collectivement au cours d'une controverse lorsque l'activité des articles ultérieurs ne consiste pas seulement en critiques et en déformations mais aussi en une confirmation. La force de l'énoncé original ne réside pas dans son contenu même, mais de sa présence dans les articles ultérieurs* », Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, op. cit., pp. 98-105.

l'énoncé est repris et utilisé comme une boîte noire, plus il subit des altérations, parmi lesquelles une stylisation extrême⁷⁸² et une utilisation comme une connaissance tacite ne nécessitant plus de préciser ses références⁷⁸³.

C'est en relisant ces écrits de Latour que l'on remarque le nombre important de stratégies utilisées par MacGrew⁷⁸⁴ et Flanagan⁷⁸⁵ dans leurs articles présentant le modèle CHC : mobilisation stratégique de la littérature précédente ; recours à des schémas assortis de légendes ; *etc.* Ils ont fait appel aux stratégies les plus classiques de renforcement de l'énoncé. L'habileté de leur modèle dans la synthétisation de centaines de données issues de plusieurs décennies de recherche, a d'ailleurs été saluée par les psychologues⁷⁸⁶.

À cela, il faut ajouter comme explication du succès du modèle, son utilité pour un grand nombre de psychologues. Cette utilité se situe sur plusieurs niveaux. Il s'agit, d'abord, d'une utilité pour le travail de recherche interdisciplinaire à l'intérieur même de la psychologie. À la fin des années 1980, il y avait une coupure entre, d'un côté, les recherches théoriques et empiriques sur les facteurs de l'intelligence et, de l'autre, le développement et l'interprétation des batteries de tests en psychologie de l'éducation⁷⁸⁷. Un pont devait être jeté entre ces domaines et c'est ce qu'a commencé à faire la seconde des deux théories sur lesquelles se fonde le modèle CHC,

⁷⁸² Une « stylisation extrême » de type « *X (l'auteur) a montré que Y* », Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, *op. cit.*, p. 106.

⁷⁸³ « *Bientôt, c'est la référence elle-même qui devient redondante. Quel chimiste se réfère encore à l'article de Lavoisier lorsqu'il écrit la formule H₂O de l'eau ? Si les modalités positives continuent à agir sur la même phrase, elle finira par devenir si connue qu'il ne sera plus nécessaire d'en parler. Ce qui était une découverte originale est devenue la connaissance tacite* », Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, *op. cit.*, p. 107.

⁷⁸⁴ K. S. MCGREW, « Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework », *op. cit.*

⁷⁸⁵ Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*

⁷⁸⁶ « *According to Daniel (1997, p. 1042–1043), the strength of the CHC model of cognitive abilities is that it was arrived at "by synthesizing hundreds of factor analyses conducted over decades by independent researchers using many different collections of tests. Never before has a psychometric ability model been so firmly grounded in data."* The convergence on the CHC model provides a validated framework from which to examine the importance of general and specific cognitive abilities », Michael L. VANDERWOODA, Kevin S. MCGREW, Dawn P. FLANAGAN, Timothy Z. KEITH, « The contribution of general and specific cognitive abilities to reading achievement », *Learning and Individual Differences*, 13 (2002), 159–188.

⁷⁸⁷ Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », *op. cit.*

c'est-à-dire le *modèle hiérarchique à trois strates*. Le psychologue Carroll, ayant publié en 1993 le *modèle hiérarchique à trois strates* avait déjà été salué pour sa fructueuse analyse des plus importantes données des soixante dernières années de littérature⁷⁸⁸. Ainsi peut-on lire, s'agissant de l'ouvrage⁷⁸⁹ dans lequel Carroll a présenté sa théorie, que : « *l'ouvrage a été salué par tous les auteurs de langue anglaise connus dans le champ de l'analyse factorielle comme l'ouvrage fondamental, qui réorganisait tout, simplifiait tout, et à partir duquel toutes les communications entre spécialistes de champs divers pourraient être comprises parce qu'elles seraient faites avec le même vocabulaire* »⁷⁹⁰. Le modèle CHC, proposé cinq ans plus tard, marque une étape supplémentaire dans le recueil massif de ces données⁷⁹¹ et dans la stabilisation de ce pont construit entre plusieurs disciplines.

Ensuite, le succès du modèle est tiré de son utilité clinique, retentissant inévitablement sur son utilité institutionnelle. En effet, de nombreux psychologues cliniciens interviennent à l'intérieur d'institutions (consommatrices de discours cliniques) telles que les hôpitaux psychiatriques et les établissements pénitentiaires pour mineurs⁷⁹². Les psychologues de l'Éducation nationale pratiquent eux aussi la psychologie clinique⁷⁹³. Or, ces professionnels recourent, dans leurs pratiques d'évaluation, au modèle CHC⁷⁹⁴. Ils l'utilisent comme une grille d'interprétation du

⁷⁸⁸ *Idem.*

⁷⁸⁹ John B. Carroll, *Human Cognitive Abilities : A Survey of Factor-Analytic Studies*, Cambridge University Press, 1993.

⁷⁹⁰ Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », *op. cit.*

⁷⁹¹ Michael L. Vanderwooda, Kevin S. McGrew, Dawn P. Flanagan, Timothy Z. Keith, « The contribution of general and specific cognitive abilities to reading achievement », *op. cit.*

⁷⁹² « *Qu'ils soient dans le secteur public ou privé, nombreux sont les établissements dans lesquels le psychologue peut intervenir. Bébés, enfants, adolescents, adultes ou personnes âgées, la diversité des structures n'a d'égal que celle des populations accueillies. Les lieux d'exercice se singularisent en fonction du type de trouble, du mode de traitement ou encore du mode de prise en charge. Ainsi, avec une formation unique, il peut aussi bien évoluer dans un établissement pénitentiaire pour mineurs que dans une pouponnière privée, ou encore dans un hôpital de jour en psychiatrie adulte* », Elvire ALESSANDRINI ALVIRE, Judith MENDELSON, « Le psychologue clinicien en institution : panser le lien », *L'information psychiatrique*, 2014/9, Vol. 90, pp. 789-796.

⁷⁹³ Évelyne Bouteyre, « Le psychologue scolaire », in Silke Schauder (dir.), *Pratiquer la psychologie clinique auprès des enfants et des adolescents*, Les outils de la psychologie, Dunod, 2006, pp. 377-412.

⁷⁹⁴ En témoigne le catalogue de formations de l'École des Psychologues Praticiens située à Paris, incluant une formation destinée aux « *psychologues intervenant auprès d'adultes et d'adolescents en institution ou en pratique libérale* », dispensée par un Docteur en psychologie clinique et psychologue clinicien en psychiatrie adulte et dont le contenu comprend un « *exposé théorique des modèles de l'intelligence CATTELL, HORN, CAROLL (CHC) et des apports de la nouvelle adaptation* » (Formation

score fourni par les tests (par exemple du Quotient Intellectuel Global, dit QIT, calculé à l'aide du WISC-V ou de la WAIS-III⁷⁹⁵), ceci malgré les mises en garde de Carroll⁷⁹⁶ et d'autres après lui⁷⁹⁷, insistant sur l'imperfection de cette taxinomie qui, selon eux, doit être utilisée avec vigilance. Partant, lorsqu'ils procèdent, pour le compte des institutions, à des examens cliniques fondés sur le modèle CHC, les psychologues importent ce modèle à l'intérieur de ces institutions. L'utilité clinique de la théorie CHC déteint sur son utilité institutionnelle, notamment scolaire⁷⁹⁸. Tout cela contribue au rayonnement de la théorie CHC en psychologie.

« WAIS-IV » prévue le 07 septembre 2023, décrite dans un catalogue de formations publiée sur leur site internet : <https://www.psychopratic.fr/>.

⁷⁹⁵ Pour une illustration concernant la WAIS-III (la WAIS étant l'équivalent du WISC pour l'évaluation de l'intelligence des adultes) : « *Le modèle CHC est par ailleurs recommandé pour différencier un diagnostic de retard mental d'un trouble d'acquisition spécifique (Flanagan, Fiorello, & Ortiz, 2010). Dans le but de comparer la grille de lecture classique et une interprétation basée sur le modèle CHC, nous avons conduit des analyses sur les WAIS-III administrées à nos patients. (...) Méthode (...) La WAIS-III a été administrée à l'ensemble des participants. (...) Les scores des sous-test ont été regroupés selon le modèle classique (ICV, IOP, IMT & IVT) ainsi que selon un découpage basé sur le modèle CHC (Golay & Lecerf, 2010 ; Flanagan, Ortiz & Alfonso, 2007). Le calcul des indices CHC a été effectué selon la procédure « Cross-Battery » (Flanagan, Ortiz & Alfonso, 2007) », Sophie Pernier, Philippe Golay, Élodie Jombart, François Grasset, « *Utilisation du modèle de Cattell-Horn-Carroll pour l'évaluation des personnes présentant une intelligence limite ou un handicap mental* », *op. cit.**

⁷⁹⁶ « *The extended theory of fluid and crystallized (Gf and Gc) cognitive abilities is wrong, of course, even though it may be the best account we currently have of the organization and development of abilities thought to be indicative of human intelligence. All scientific theory is wrong. It is the job of science to improve theory* » : Horn, J. L., & Blankson, N., « Foundations for better understanding of cognitive abilities », in D. P. FLANAGAN, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2nd ed. New York: Guilford Press, pp.41–68.

⁷⁹⁷ Par exemple : McGrew : « *It is important that intelligence scholars and users of intelligence batteries resist being blinded by the landmark importance of the current CHC taxonomy. It is tempting to fall prey to the premature hardening of the ability categories* », Kevin S. MCGREW, « CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research », *op. cit.*

⁷⁹⁸ L'utilité scolaire de la théorie CHC est d'ailleurs revendiquée par ses auteurs, affirmant qu'elle facilite l'interprétation des aptitudes scolaires. Selon eux, la théorie serait applicable à l'ensemble des examens ou évaluations dans le domaine des aptitudes cognitives et à l'ensemble des évaluations concernant les réalisations/acquis scolaires prises ensemble. C'est, à terme, un diagnostic des troubles des apprentissages qui est visé, au travers de l'estimation de déficits personnels cognitif et scolaire conjoints, une estimation « *qui autorisera à dire qu'il est bien le propre de l'individu, et non éventuellement causé par des facteurs exclusifs comme les différences culturelles, les différences de langage, d'éventuels troubles émotionnels etc.* », V. ALFONSO V. C., FLANAGAN D. P., & Radwan, S., « The Impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on Test Development and Interpretation of Cognitive and Academic Abilities », in D. P. FLANAGAN & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary*

B - Validation du WISC

Pour évoquer la validité technique d'un test d'intelligence, les psychologues utilisent les expressions de « *qualités métrologiques* » ou de « *qualités psychométriques* ». Ces qualités auxquelles le test doit répondre sont classiquement au nombre de sept : la fidélité, la sensibilité, la validité, l'analyse des items, l'analyse des biais, l'étalonnage et l'évaluation. On peut lire dans la plupart des manuels destinés aux étudiants en psychologie que le WISC, à l'instar des autres échelles de Wechsler, est reconnu par les psychologues pour ses qualités métrologiques et que celles-ci ont été validées par de nombreuses études empiriques⁷⁹⁹. L'éditeur du WISC-V, *ECPA par Pearson*, ne manque pas de clamer sa « *scientificité* », ses « *qualités métrologiques* » et son « *utilité clinique* »⁸⁰⁰.

Par ailleurs, les éditeurs *ECPA par Pearson* occupent, en France, une position de monopole sur le marché des outils psychométriques⁸⁰¹. Ce monopole leur permet d'imposer aux psychologues

Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues (pp. 185–202), traduit par : Bernard JUMEL, « Annexe. Quelques éléments sur la théorie CHC », in Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Les outils du psychologue, Dunod, 3^e éd., 2014, pp. 571-601.

⁷⁹⁹ Pour un exemple : Jean-Luc BERNAUD, *Tests et théories de l'intelligence*, collection Les topos, 2e éd., Dunod, 2009.

⁸⁰⁰ « *Qualités psychométriques améliorées : Diminution des effets de seuils plancher et plafond ; Contrôle des biais d'item ; Extension des niveaux de significativité des valeurs critiques. Nouvel étalonnage constitué de 1100 sujets français. Utilité clinique renforcée : Modernisation des illustrations ; Indices supplémentaires pour répondre à des situations cliniques particulières ; Notes additionnelles ; Études de validité sur des groupes cliniques. (...) Actualisation du contenu des items pour refléter les changements culturels et technologiques (...)* », <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁸⁰¹ Les éditeurs « *ECPA par Pearson* » étaient anciennement appelés « *ECPA* ». Les ECPA sont issues du département *Psychologie Appliquée* d'une société d'ingénieurs en organisation, fondée pendant la seconde guerre mondiale par le polytechnicien André Vidal. Elles disposent d'un département de Recherche et Développement intégré, composé de psychologues, de statisticiens et de praticiens de terrain. À partir des années 1990, elles étendent progressivement leur champ d'intervention en développant des outils accessibles à d'autres professionnels que les psychologues : professionnels des Ressources Humaines, orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes. Elles proposent aujourd'hui plus de 200 tests. Ces outils sont réservés aux seuls praticiens ayant un diplôme donnant le titre de psychologue (loi n°85-772 du 25 juillet 1985 publiée au JO du 26 juillet 1985) ou, pour certains tests, aux orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, rééducateurs. Certains tests sont accessibles aux Professionnels des Ressources Humaines sous condition qu'ils aient suivi une formation spécifique et reçu une habilitation des ECPA. On compte près de 1700 professionnels par an qui suivent ces formations. Depuis la fusion qu'ils ont imposé, en 2004, à leur principal concurrent les Éditions et Applications Psychologiques (EAP) : Élisabeth Chapuis, « La longue histoire du QI », *op. cit.*

un tarif élevé et non négociable pour l'achat de leurs tests. La volonté de rentabiliser l'achat d'un test aussi coûteux que le WISC, incite naturellement le psychologue à l'utiliser dans le plus grand nombre possible de situations. Par ailleurs, le devoir de compétence du psychologue le rend responsable de la qualité métrologique du test qu'il choisit de faire passer à son patient. Plus les qualités métrologiques d'un test sont approuvées par la communauté psychologique, moins le psychologue l'utilisant craindra de voir sa responsabilité engagée. Par conséquent, l'abondance et l'accessibilité de la littérature évaluant les qualités métrologiques du WISC contribuent à expliquer son succès chez les praticiens, y compris en milieu scolaire. Enfin, la popularité du WISC place ce test dans un cercle vertueux d'utilisation massive. Certains directeurs ou responsables d'établissements imposent aux psychologues et psychologues scolaires l'utilisation du test WISC⁸⁰².

De plus, avec des tests comme les échelles de Wechsler, tout est standardisé : la sélection des subtests principaux ; le temps et les conditions de passation ; la présentation des épreuves ; le recueil des réponses ; le calcul des scores aux subtests, *etc.* Cette standardisation est accompagnée d'une automatisation du testing, par le recours à la version dématérialisée de l'outil. Cette facilité d'utilisation du WISC contribue à sa popularité dans le milieu des praticiens⁸⁰³.

Ces tests, par leur standardisation accrue et leur automatisation possible (bien que déconseillée par les psychologues cliniciens qui adaptent les scores obtenus aux données de l'observation clinique), peuvent être utilisés par des personnes qui ne sont pas psychologues. Ainsi les non-psychologues peuvent-ils utiliser le WISC, *a fortiori* le WISC-V, comme une *boîte noire*, c'est-à-dire un outil d'évaluation de l'intelligence dont on ne se soucie que des entrées et des sorties, sans nul besoin d'en comprendre le fonctionnement interne⁸⁰⁴.

⁸⁰² C'est ce qui ressort de la lecture des difficultés rapportées les psychologues, notamment scolaires, à la CNCDP (Commission nationale consultative de déontologie des psychologues). Voir par exemple : Avis CNCDP 2004-05, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-demandeur/entr%C3%83%C2%A9e/vue/34-avis-cncdp-2004-05>].

⁸⁰³ Elisabeth Chapuis, « La longue histoire du QI », *op. cit.*

⁸⁰⁴ « L'expression *boîte noire* est utilisée par les cybernéticiens pour désigner un appareil ou une série d'instructions d'une grande complexité. Ils dessinent une petite boîte dont ils n'ont rien besoin de connaître d'autre que ce qui y entre et ce qui y sort. Pour John Whittaker, la forme de la double hélice et l'ordinateur Eclipse sont deux boîtes noires. Autrement dit, peu important les controverses qui ont jalonné leur développement, ou la complexité de leurs rouages internes, seules comptent pour lui aujourd'hui leurs entrées et leurs sorties », Bruno LATOUR, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, *op. cit.*, p. 26.

La combinaison des éléments précités apporte des éléments d'éclaircissement, tant du processus la validation scientifique de la batterie de tests WISC, que des raisons de son succès commercial.

II - Des validations en boucles

La psychologie, en tant qu'ensemble de théories mais aussi de pratiques, ne se contente pas de construire des objets individuellement validés. Elle crée également (ce que nous proposons d'appeler) des boucles de validations, organisant des validations réciproques entre ces différents objets. Cela accentue l'apparence générale d'une science (de l'intelligence) faite. La boucle de validation qui s'est structurée entre *le modèle CHC* et la batterie de tests *WISC* offre une illustration pertinente de ce phénomène **(A)**, de même que celle unissant le *WISC* à *la Courbe de Gauss* avec *l'effet Flynn* **(B)**.

A - La boucle de validation CHC--WISC

La compatibilité, principalement de langage et de codage du modèle CHC avec les tests d'intelligence existants sur le marché, a contribué au succès de ce modèle. Les tests préexistants, comme le WISC, ont indirectement contribué à la validation du CHC à la fin des années 1990.

Réciproquement, depuis son émergence, le modèle CHC contribue à la validation des tests. La classification est utilisée comme fondement théorique pour la construction de nombreux tests d'intelligence⁸⁰⁵ et pour les mises à jour de tests déjà sur le marché. C'est le cas de la batterie de tests WISC depuis la publication de sa quatrième version, c'est-à-dire depuis le passage du WISC-III de 1991 au WISC-IV de 2003. Le WISC-IV a été présenté par son constructeur comme une nouvelle version actualisée sur le fondement du modèle CHC.

Les chercheurs en psychologie évaluent extensivement la conformité des tests d'intelligence, dont le WISC, au modèle CHC⁸⁰⁶. Les psychologues utilisent également le modèle pour

⁸⁰⁵ Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », *op. cit.*

⁸⁰⁶ Voir en ce sens, pour un exemple d'évaluation de la validité structurale du WISC-IV selon le modèle CHC : « Bien que les constructeurs de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC-IV, Wechsler, 2005) fassent référence au modèle CHC, la nomenclature des indices du WISC-IV ne correspond pas exactement à celle que l'on trouve dans cette théorie. En effet, la grille d'interprétation en 4 indices factoriels du WISC-IV permet d'évaluer les capacités de compréhension verbale (ICV), de raisonnement perceptif (IRP), de mémoire de travail (IMT) et de vitesse de traitement (IVT). Pourtant,

interpréter les tests d'intelligence. Plus particulièrement, ils l'utilisent pour les scores des tests ou subtests d'échelles, c'est-à-dire pour interpréter cliniquement les scores bruts obtenus lors de l'utilisation des tests⁸⁰⁷. De plus, il existe une méthode d'analyse et d'interprétation libre de tous les tests d'intelligence, appelée la *Cross-Battery Approach*, élaborée sur le fondement du CHC et publiée en 1997 par Flanagan et McGrew⁸⁰⁸. La méthode de la *Cross-Battery Approach* a été confirmée et étendue à l'ensemble des tests, dont les échelles de Wechsler⁸⁰⁹.

Ainsi la classification CHC et la batterie de tests WISC entretiennent-elles des rapports d'examens et de validations réciproques, dessinant une boucle de validation, entretenant ainsi l'illusion d'une science fermée.

B - La boucle de validation WISC--Courbe de Gauss--Effet Flynn

La batterie de tests *WISC* permet de calculer un QI standard, en comparant le score brut obtenu à celui d'un groupe-étalon, distribué sur une *courbe de Gauss*. En utilisant la courbe gaussienne, les outils d'évaluations comme le WISC, confirment leur validité scientifique et leur utilité clinique.

*sur la base d'analyses factorielles confirmatoires (AFC) et en s'appuyant sur le modèle CHC, Flanagan et Kaufman (2004) ont mis en évidence 6 facteurs, alors que Keith, Fine, Taub, Reynolds et Kranzler (2006) ont suggéré l'existence de 5 facteurs dans la version nord-américaine du WISC-IV. En ce qui concerne la version française, Lecerf, Rossier, Favez, Reverte et Coleaux (2010) ont montré que les scores de l'échantillon français d'étalonnage (6-16 ans, N - 1103) s'organisent autour de 5, voire de 6 aptitudes globales : Gf, Gc, Gv, Gsm, Gs et Gq. Ces résultats remettent donc en question l'adéquation de la structure classique en 4 facteurs du WISC-IV et de façon corollaire, la nature des construits mesurés par le score de chacun des sous-tests (...) » : Thierry Lecerf, Philippe Golay et Isabelle Reverte, « Étude de la validité structurale du WISC-IV selon le modèle CHC », in Pierre-Yves GILLES et Michèle CARLIER (dir.), *Vive(nt) les différences - Psychologie différentielle fondamentale et applications*, op. cit., pp. 169-173.*

⁸⁰⁷ Des recommandations accompagnant l'examen de tels scores à la lumière du modèle CHC sont régulièrement publiées. Voir par exemple : T. LECERF, P. GOLAY, I. REVERTE, D. SENN, N. FAVEZ, J. ROSSIER, « Scores composites CHC pour le WISC-IV : normes francophones », op. cit.

⁸⁰⁸ FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », op. cit.

⁸⁰⁹ Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », op. cit.

En exécution d'accords conclus avec les éditeurs de tests⁸¹⁰, les psychologues et psychologues scolaires recueillent les résultats (anonymisés) aux tests et les transmettent aux éditeurs, à des fins de recensement statistique. Ainsi, plus des tests comme le WISC produisant du QI standard (c'est-à-dire produisant un chiffre correspondant à un positionnement sur la *courbe de Gauss*) sont utilisés et recensés, plus la *courbe de Gauss* s'en retrouve alimentée. Inversement, plus la *courbe de Gauss* est alimentée de données, plus le recours à la notion de QI aura du sens (un sens statistique) et les tests calculant un QI une raison d'exister. Un cercle vertueux est créé entre le WISC et la Courbe de Gauss.

Ce cercle vertueux de validations réciproques est, de plus, actualisé par la prise en compte de l'*effet Flynn*. L'*effet Flynn* désigne un effet d'accroissement générationnel des scores d'une population aux tests de QI. Si l'on soumettait, à dix ans d'intervalle, le même test (non remis à jour), à deux groupes étalon de même catégorie, on remarquerait que le dernier groupe testé obtiendra des résultats plus élevés que le groupe testé dix ans plus tôt. Plus précisément, l'*effet Flynn* renvoie à une augmentation de l'ordre de trois à cinq points de QI par décennie au cours des 100 dernières années⁸¹¹ et, s'agissant spécifiquement de la population américaine des années 1932 à 1978, de plus de 13,8 points en 46 ans⁸¹². L'*effet Flynn* incite les éditeurs de tests à réétalonner chacun de leurs tests tous les dix ans. C'est ce qu'affirment faire les éditeurs français du WISC. Selon eux, entre l'étalonnage du WISC-IV de 2005 et celui du WISC-V en 2016, le QI moyen de la population française des enfants de 6 à 16 ans a augmenté de 1,5 point⁸¹³. Un cercle vertueux apparaît ; c'est parce que l'effet Flynn est pris en compte, que la nouvelle version du WISC est actualisée et, inversement, c'est parce que le WISC utilise ouvertement l'effet Flynn, que la validité et l'utilité de cette théorie sont rappelées.

⁸¹⁰ Accords de « *participation aux protocoles d'étalonnage* », prévoyant une rémunération du psychologue de l'Éducation Nationale de 80 euros par protocole : <http://dcalin.fr/forum/viewtopic.php?t=3229>.

⁸¹¹ Serge Larivée (D), Carole Sénéchal, Pierre Audy, « L'"effet Flynn" et ses paradoxes », *L'Année psychologique*, 2012/3 (Vol. 112), pp. 465-497.

⁸¹² J. R. Flynn, « The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978 », *Psychological Bulletin*, n° 95, 1984, pp. 29-51.

⁸¹³ Chiffres avancés par Jacques GREGOIRE, Professeur de psychologie, dans un article intitulé « La comparaison des scores au WISC-V et au WISC-IV », rédigé pour le compte d'ECPA par Pearson et publié sur leur site web <https://www.pearsonclinical.fr>.

De plus, du fait du recours à la théorie de l'effet Flynn, la distribution gaussienne des QI et le WISC sont considérés comme mis à jour. Le rapport de validations réciproques entre la courbe de Gauss et le WISC s'en retrouve réaffirmé à chaque décennie.

Ces validations en boucles accentuent l'apparence générale d'une science (de l'intelligence) faite.

CHAPITRE 2 - DES MODÈLES, CLASSIFICATIONS ET TESTS D'INTELLIGENCE PORTEURS DE NORMES : LE LANGAGE ET LE CODAGE COMME LIEUX DE NORMATIVITE

L'analyse juridique foucauldienne permet d'aller au-delà de l'apparente nature technique et descriptive des modèles et classifications de l'intelligence (comme le *modèle Cattell-Horn-Carroll – CHC -*) et les outils servant à son évaluation (comme la batterie de tests *Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC -*), en révélant les normativités qui y sont dissimulées. Bien que ces objets psychologiques soient explicites sur une partie de leur potentiel normatif, en se présentant comme des guides et outils à portée universelle, destinés à des usages de plus en plus variés (de recherche, de validation et de classification des tests psychométriques, d'évaluation diagnostique des pathologies, d'évaluation scolaire et professionnelle, *etc.*), tout n'est pas pour autant dévoilé.

Nous souhaitons démontrer qu'à l'instar d'autres objets psychologiques, la classification CHC et les tests WISC sont vecteurs de normes. Ils normalisent un langage et un codage (**Section 1**) qui s'appliquent de manière impérative (**Section 2**), à l'image de véritables lieux de normativité.

La démarche consistant à recourir à l'analyse juridique pour identifier les normativités dissimulées dans le langage et le codage d'une classification technique, n'est pas nouvelle. Elle a déjà été entreprise s'agissant de la *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (dite *CIF*)⁸¹⁴. Aussi faut-il préciser que les développements à suivre s'inspirent grandement de l'analyse juridique radicale⁸¹⁵ de la *CIF* et que nous avons emprunté à son auteur un certain nombre de techniques, comme la terminologie employée (« *le langage et le codage comme lieux de normativités* » ; une classification « *porteuse d'un ordre normatif à la fois au sens d'un ordonnancement idéal, et d'un commandement à classer tel objet dans la*

⁸¹⁴ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », in Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Carlos-Miguel HERRERA, Olivier LECLERC, *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales*, collection Nomos & Normes, éditions Kimé, 2016.

⁸¹⁵ Son analyse juridique est radicale « *au sens où elle entend aller à la racine d'une chose, d'un concept, d'un mot à la manière d'une racine étymologique* » : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », *op. cit.*

catégorie qui lui correspond » ; etc.), les étapes de la déconstruction de son argumentaire et le type d'illustrations choisies⁸¹⁶.

Section 1 - Un langage et un codage normalisés

Le langage et le codage contenus dans les modèles, classifications et tests d'intelligence (comme le modèle CHC et le WISC), ont cette particularité de réduire l'intelligence humaine à un ensemble d'aptitudes, de capacités, ou encore d'efficacités intellectuelles **(I)**. Rapprocher, voire remplacer, la notion d'intelligence par celle d'aptitudes intellectuelles, implique un déplacement stratégique du regard. Le regard est détourné d'un objet relativement obscur au profit d'un autre, plus visible, calculable, standardisé et normalisé **(II)**.

I - Un langage réduisant l'intelligence à un ensemble d'aptitudes intellectuelles

Appréhender, comme le font les objets psychologiques, l'intelligence humaine comme un ensemble d'aptitudes intellectuelles **(A)**, c'est la réduire à son aspect le plus matériel, en plus d'une réductionnisme statistique de celle-ci **(B)**.

A - L'intelligence appréhendée en termes d'aptitudes intellectuelles

Le glissement sémantique venant relier l'intelligence humaine à la notion d'aptitudes intellectuelles, elles-mêmes appréhendées comme quelque chose de matériellement perceptible et de scientifiquement calculable, est le résultat d'une longue progression. C'est dans un contexte global de redécouverte de l'homme et de relecture de celui-ci en termes d'aptitudes, que la psychologie a entrepris de relire son intelligence comme un ensemble d'aptitudes intellectuelles qu'il restait à découvrir, à définir et à classer. Ce changement est majeur dans nos sociétés, notamment en ce qu'il a influencé notre langage, notre façon d'appréhender l'humain, de décrire les réussites scolaires, de recruter des candidats à un poste, d'appréhender l'animal – par exemple en comparant ses aptitudes intellectuelles à celles de l'homme –, etc. Ce changement n'a pourtant rien d'évident et il est nécessaire d'en souligner la part de construit et négocié. Loin de l'acception technique et neutre qu'on lui prête aujourd'hui, le terme d'*aptitude* a déjà été au cœur de certaines luttes sociales.

⁸¹⁶ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », *op. cit.*

En réalité, cette relecture générale de l'homme en termes d'aptitudes s'est faite en plusieurs étapes répondant, pour chacune d'entre elles, à des besoins sociaux différents, mais aussi à des acceptions différentes de l'aptitude. Sans prétendre à la linéarité de ce processus historique, ni à une approche stratifiée de l'histoire, il est possible d'en sélectionner quelques grands évènements ou discours.

À l'origine, le terme d'*aptitude* semble être apparu dans la langue française au XV^e siècle, comme un terme juridique signifiant l'« *habileté à posséder un emploi, à recevoir un legs* »⁸¹⁷. Ensuite, passant dans le langage philosophique, il s'enrichit d'un nouveau sens, celui de « *disposition naturelle à quelque chose* », sens intimement lié à une perception divine de la nature dans la société d'Ancien Régime⁸¹⁸. Dans cet ordre d'idées, les déficiences physiques ou mentales sont perçues comme la conséquence du péché, de la transgression d'un interdit divin. Elles n'ont toutefois rien d'irréversible puisqu'elles dépendent de la grâce divine⁸¹⁹. Jusqu'au XVIII^e siècle, l'aptitude dépendait de l'aléatoire de la volonté divine⁸²⁰.

Au XVIII^e siècle, l'aptitude devient dépendante de l'aléa de la naissance, distribuée biologiquement et socialement. En effet, à ce moment-là, les inégalités des destins des Hommes ne sont plus rapportées à la volonté divine, mais aux institutions sociales. Le pouvoir politique est revendiqué au nom du mérite individuel. La notion d'aptitude prend alors un sens tout à fait particulier et utile à cette revendication⁸²¹.

Les choses changent dans la première moitié du XIX^e siècle, où l'on préfère une vision immuable, permanente et héréditaire de l'aptitude, déterminant le destin de l'individu. La classe bourgeoise va tenter de maintenir son pouvoir en s'attribuant à elle-même les qualités essentielles d'intelligence, de mérite et de responsabilité. Dans un tel contexte, l'aptitude véhicule une idéologie justificatrice des inégalités sociales. L'aptitude devient une caractéristique essentielle et héréditaire. En 1830, intelligent est un mot « *qui fait fureur* »⁸²².

⁸¹⁷ F. Brunot, *Histoire de la langue française, des origines à 1900, t. I : De l'époque latine à la Renaissance*. Paris, A. Colin, 1913.

⁸¹⁸ Noëlle Bisseret, « Notion d'aptitudes et société de classes », *Cahiers internationaux de sociologie*, Nouvelle série, Vol. 51, Juillet-décembre 1971, pp. 317-342.

⁸¹⁹ *Idem.*

⁸²⁰ *Idem.*

⁸²¹ *Idem.*

⁸²² *Idem.*

Selon le Dictionnaire de Laveaux, l'intelligence est « *une certaine droiture d'âme qui voit le vrai, le juste et s'y attache* », alors que l'« *ouvrier (...) se dit de celui qui exerce une profession mécanique où l'intelligence n'est absolument pas nécessaire* »⁸²³. L'intelligence, synonyme de l'aptitude pour l'étude des sciences ou des arts, devient un attribut des enfants de familles bourgeoises.

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, la notion d'aptitude passe pleinement dans l'usage et évolue pour relever d'un ordre de causalité strictement biologique. On cherche à former des spécialistes pour répondre aux besoins d'un pays en plein essor économique et à une demande sociale émanant d'une classe moyenne, intermédiaire entre la bourgeoisie et le prolétariat.⁸²⁴

À partir de la fin du XIX^e siècle, la science des aptitudes se précise. L'aptitude intellectuelle devient une réalité maîtrisable, modélisable et mesurable. Elle est au centre de nombreuses querelles terminologiques, notamment relatives à son caractère naturel, héréditaire, réversible, généré ou racial. Les discours psychologiques participent activement aux débats. C'est à ce moment-là que la psychologie différentielle s'est afférée à extraire la notion d'aptitude intellectuelle de son sens commun, pour s'efforcer de lui donner une définition scientifique.⁸²⁵

Le cognitivisme, branche de la psychologie apparue au XX^e siècle, qui compare la pensée humaine à un processus (machinal, mathématique) de traitement de l'information, est venu rapprocher davantage la notion d'intelligence d'une conception calculable des aptitudes intellectuelles⁸²⁶. Aujourd'hui, la psychologie pose et impose un langage appréhendant l'intelligence comme un ensemble de « *capacités* » et d'« *aptitudes* » cognitives. Le modèle CHC et la batterie de tests WISC illustrent ce repositionnement. La psychologie n'est pas la seule à le faire et on retrouve ce même langage dans la classification psychiatrique des troubles mentaux, le DSM-5 et dans la classification internationale des maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé, la CIM-11⁸²⁷. Dans le domaine scolaire, l'intelligence est appréhendée, comme un ensemble d'aptitudes permettant de garantir, voire de prédire l'adaptation scolaire.

⁸²³ J.-Ch. LAVEAUX, *Dictionnaire synonymique de la langue française*, Alexis Eymery, Paris, 1826.

⁸²⁴ *Idem.*

⁸²⁵ *Idem.*

⁸²⁶ Christian HOFFMANN, « Science, idéologie et évaluation », *Cliniques méditerranéennes*, 2005/1, n°71, pp. 129-141. L'auteur reprend la définition du cognitivisme de C. Hoffmann.

⁸²⁷ Par exemple, le DSM-5 appréhende l'intelligence humaine comme un ensemble de fonctions, aptitudes ou performances intellectuelles, comprenant notamment le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, l'abstraction, le jugement, la lecture et l'apprentissage par l'expérience.

Sur le marché du travail, il s'agit d'évaluer et de sélectionner les candidats en fonction d'un profil d'aptitudes, notamment intellectuelles.

B - Une appréhension constitutive d'un réductionnisme

Rapprocher la notion d'intelligence à celle d'aptitudes intellectuelles relève d'un double réductionnisme matérialiste et statistique surtout depuis la redéfinition des aptitudes intellectuelles amorcée par le cognitivisme.

Notons que le matérialisme renvoie à une « *doctrine d'après laquelle il n'existe d'autre substance que la matière, à laquelle on attribue des propriétés variables suivant les diverses formes de matérialisme, mais qui a pour caractère commun d'être conçue comme un ensemble d'objets individuels, représentables, figurés, mobiles, occupant chacun une région déterminée de l'espace* »⁸²⁸. C'est en partant de cette définition du matérialisme que nous parlons de réduction matérialiste de l'intelligence, ou de son extraction matérialiste. Il est extrait de l'intelligence ce qu'elle a de substantiellement matériel, pour la concevoir comme un ensemble d'objets individuels (comme l'aptitude à la mémoire ou à l'abstraction) observables, représentables et figurés, des objets occupant des places déterminées de l'espace, notamment de l'espace matériel (comme l'aptitude à exercer une tâche précise) et social (comme l'aptitude à exercer un métier). Le phénomène de réduction matérialiste de la notion d'intelligence s'est, selon nous, structurée en trois étapes.

La première étape est celle d'une réduction matérialiste amorcée au XIX^e siècle, que nous pouvons qualifier de classique. Pour la psychologie du XIX^e siècle, ce qui relève, dans la pensée humaine, de l'impalpable, de l'invisible et plus généralement de l'immatériel, est relayé au rang d'épiphénomène⁸²⁹, c'est-à-dire à quelque chose important peu à la production du phénomène intelligence. Suivant cet ordre d'idées, la pensée humaine ne peut devenir objet de science que

⁸²⁸ André Lalande, « Matérialisme », in André LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige Dicos Poche, Puf, 2018.

⁸²⁹ Un épiphénomène est « *d'une façon générale, [un] phénomène accessoire dont la présence ou l'absence n'importe pas à la production du phénomène essentiel que l'on considère. On appelle spécialement théorie de la conscience épiphénomène celle qui soutient que la conscience est dans ce cas par rapport aux processus nerveux, qu'elle est "aussi incapable de réagir sur eux que l'ombre sur le pas du voyageur"* (Maudsley, Clifford, Huxley, Hodgson, etc. » : André Lalande, « Épiphénomène », in André LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige Dicos Poche, Puf, 2018.

si elle est rapportée à certains phénomènes physiologiques identifiables et systématisables⁸³⁰. Le discours psychologique de cette époque fait du matérialisme une véritable doctrine, « *d'après laquelle tous les faits et états de conscience sont des épiphénomènes, qui ne peuvent être expliqués et devenir objet de science que si on les rapporte aux phénomènes physiologiques correspondants, seuls capables de recevoir une systématisation rationnelle, seuls capables aussi de fournir un moyen efficace et régulier de produire ou de modifier les phénomènes psychologiques* »⁸³¹.

La deuxième étape est celle d'une accentuation, au cours du XX^e siècle, de cette réduction matérialiste, l'amenant à ce qu'elle a de plus minimaliste. Cela est dû à l'émergence du cognitivisme, venant réorienter le matérialisme sous l'effet de la découverte de la machine de Turing en 1936⁸³², permettant d'envisager l'analogie entre la machine, le cerveau et la pensée, amenant à « *la matière pensante* »⁸³³. Le cognitivisme a impulsé une minimisation du matérialisme scientifique, faisant glisser l'étude des aptitudes intellectuelles vers une description strictement neurologique des phénomènes mentaux⁸³⁴.

C'est, ainsi transformée et réduite à son plus petit aspect matérialiste, que la notion d'aptitude intellectuelle s'est réinsérée dans le langage courant et a trouvé des applications pratiques dans divers pans de notre société. Ce langage courant a toutefois tendance à confondre la notion d'intelligence avec celle d'aptitude intellectuelle. Cette tendance constitue, pour nous, une troisième étape dans le mouvement de matérialisation de l'intelligence humaine.

Pourtant, les psychologues reconnaissent l'existence de différences entre les deux notions. Ils ne semblent pas avoir pensé la notion d'aptitudes intellectuelles comme englobant celle d'intelligence. Citons, en guise d'exemple, la manière dont David Wechsler (psychologue à l'origine du WISC) a pensé le rapport entre les deux notions : « *Il faut commencer par admettre que l'intelligence générale, de quelque façon qu'on la définit, est la somme des aptitudes de*

⁸³⁰ Ribot, philosophe du XIX^e siècle et fondateur de la psychologie comme science autonome en France, proposait d'étudier les « *maladies de la volonté* », les « *maladies de la personnalité* » et « *les maladies de la mémoire* », en abandonnant l'étude de la mémoire comme « *faculté de l'âme* », pour en donner une définition biologique : Théodule RIBOT, *Les maladies de la volonté* (1883), Psychanalyse et civilisations, L'Harmattan, 2002.

⁸³¹ *Idem.*

⁸³² Christian Hoffmann, « Science, idéologie et évaluation », *op. cit.*

⁸³³ *Idem.*

⁸³⁴ *Idem.*

quelque façon qu'on les note, ne sont pas des termes équivalents. (...) La signification la plus généralement admise du terme aptitude est que "c'est le pouvoir d'exécuter des actes répondant à une situation donnée" (Warren), et, dans leur application spécifique, l'évaluation de tout trait humain ou attribut qui peut être décrit "en termes de ce qu'un individu peut faire" (Thurstone). C'est dans ce dernier sens que le mot est employé dans cet article (...) »⁸³⁵. Pour Wechsler la notion d'« aptitudes mentales » ne reflète que « ce qu'un individu peut faire »⁸³⁶ dans certaines situations. La notion ne sert qu'à représenter « opérationnellement »⁸³⁷ un comportement moyennement intelligent, statistiquement défini, dans un ensemble de situations prédéterminées à l'avance. Seules certaines de ces aptitudes mentales sont modélisées dans les tests Wechsler, affaiblis d'une relativité qui est d'ailleurs avouée, c'est-à-dire « en admettant qu'on soit sûr de la coopération des sujets et de la validité des mesures statistiques utilisées »⁸³⁸. Cette lecture des propos de Wechsler trouve confirmation dans les discours de psychologues plus contemporains : « la conception de l'intelligence qui a inspiré Wechsler (...) ne reposait pas sur une véritable théorie de l'intelligence, mais plutôt sur une approche très pragmatique »⁸³⁹.

Cela n'empêche pas qu'une forte assimilation entre les deux notions soit faite en pratique. On le remarque dans le domaine de l'école et dans celui du marché du travail. La confusion figure même dans l'appellation des tests d'intelligence, comme la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*, ou encore la *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. On retrouve également, dans le langage courant, une confusion entre intelligence et fonctions, capacités et facultés mentales ou intellectuelles. Il n'est donc pas surprenant de voir, dans un dictionnaire d'usage courant, l'intelligence définie comme un « ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle ; aptitude d'un être humain à s'adapter à une situation, à choisir des moyens d'action en fonction des circonstances ; capacité de saisir une chose par la pensée »⁸⁴⁰.

En plus de sa réduction matérialiste, la notion d'intelligence fait l'objet d'un réductionnisme statistique. Cela est notamment dû à l'utilisation des statistiques pour construire les modèles de

⁸³⁵ David Wechsler, « La relation entre les aptitudes et l'intelligence », *L'année psychologique*, 1949, vol. 51, pp. 27-34.

⁸³⁶ *Idem.*

⁸³⁷ *Idem.*

⁸³⁸ *Idem.*

⁸³⁹ Michel HUTEAU et Jacques LAUTREY, *Les tests d'intelligence*, op. cit., page 30.

⁸⁴⁰ [en ligne] : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intelligence/43555>.

référence. En effet, avant d'être recueillis pour constituer une base de données, les résultats aux tests (scores obtenus par les personnes évaluées) sont extraits et anonymisés. Ce faisant, elles sont épurées de certains éléments factuels, considérés comme insignifiants et seules certaines informations sont conservées (comme celles liées à l'âge des sujets, à leur genre, parfois ou à certains moments de l'histoire, à leur race, appartenance ethnique ou socio-économique, *etc.*). Les autres faits, connus ou inconnus, tels que les conditions de passation du test (conditions temporelles, spatiales ou personnelles comme les facteurs de santé, de motivation à passer le test, *etc.*), ne seront pas nécessairement considérés comme signifiants et seront laissés de côté. Une fois anonymisés, épurés et reclassés, ces résultats prennent la forme de données brutes⁸⁴¹. Ces données brutes serviront de fondement à la compréhension des aptitudes intellectuelles, leur déconstruction et l'étude de leur fonctionnement. Elles sont recueillies dans un certain contexte (scolaire, professionnel, médical ou de laboratoire) pour représenter un ensemble de réponses à des exercices choisis, épurées d'un certain nombre de choses et réduites de certains biais de lecture. On obtient alors une forme de représentation réduite de ce que sont les aptitudes intellectuelles⁸⁴².

La construction de ces données brutes a notamment abouti à l'élaboration de la notion de *quotient intellectuel* (QI). Les psychologues rappellent régulièrement que le QI n'est pas assimilable aux aptitudes intellectuelles, encore moins à l'intelligence. On observe pourtant chez les psychologues, une certaine tendance à confondre ces trois notions. Une telle confusion est critiquable en ce qu'elle mène à une représentation réduite, car statistique, d'un objet lui-même déjà réduit : les aptitudes intellectuelles.

II - Un langage et un codage normalisant les aptitudes intellectuelles

En appréhendant l'intelligence comme un ensemble d'aptitudes intellectuelles, la psychologie se donne non seulement les moyens de la visibiliser, mais en plus de la calculer (A). Elle le fait suivant un langage et un codage uniformisé et qui se veut universel (B).

⁸⁴¹ Pour une analyse critique des données brutes : Antoinette ROUVROY, « Rencontre avec Antoinette ROUVROY : gouvernementalité algorithmique et idéologie des big data », Bruxelles, 2018, [en ligne : www.librealire.org].

⁸⁴² Notre analyse a été guidée par l'analyse critique des données brutes menée par Antoinette ROUVROY, « Rencontre avec Antoinette ROUVROY : gouvernementalité algorithmique et idéologie des big data », *op. cit.*

A - Un langage et un codage rendant les aptitudes intellectuelles visibles et calculables

Discourir sur l'intelligence en termes d'aptitudes intellectuelles, c'est s'intéresser à ce qu'elle a de plus visible et de plus calculable. Ce faisant, c'est un *déplacement de la perception*⁸⁴³ qui est organisé, voire peut-être un *nouveau régime de perception*⁸⁴⁴.

En démystifiant et en réduisant l'intelligence à un ensemble d'aptitudes intellectuelles, c'est toute une nouvelle réalité sur l'homme qui est produite. Le glissement sémantique de l'intelligence aux aptitudes intellectuelles emporte avec lui un déplacement du regard. Les aptitudes intellectuelles, dans les acceptions qu'on leur donne, présentent l'intérêt d'être observables à partir d'un ensemble de comportements et de signaux visibles. Il peut s'agir, par exemple, de la capacité à restituer un certain nombre de connaissances, de l'accomplissement de certaines tâches, de la résolution de problèmes abstraits ou concrets, ou encore de la capacité à répondre correctement aux questions contenues dans un test d'aptitudes. Le regard est détourné d'un objet jusque-là difficilement maîtrisable, l'intelligence, au profit d'un objet créé

⁸⁴³ Expression empruntée à Foucault. Michel Foucault considère que les théories et découvertes scientifiques engendrent un déplacement de la perception : « *Dans une transformation scientifique, comme par exemple la naissance de la biologie au milieu du 17ème siècle, ou la naissance de la philologie à la fin du 18ème au début du 19ème : c'est vrai que un certain nombre d'obstacles, un certain nombre de préjugés, un certain nombre d'idées toutes faites tombent et viennent à disparaître. Mais ce qui m'a frappé, c'est qu'une science au moment où elle naît, non seulement se débarrasse d'un certain nombre d'obstacles et d'obscurité, mais en même temps elle supprime un certain nombre de savoirs et de connaissances existantes qu'elle occulte, qu'elle cache, comme si elle appliquait une grille nouvelle qui, tout en permettant de faire apparaître des phénomènes jusque-là cachés, cache des connaissances déjà acquises. Donc une science, le progrès d'une science, l'acquisition d'une science, c'est pas simplement l'oubli des vieux préjugés, ce ne sont pas simplement les obstacles qui tombent, c'est une véritable nouvelle grille qui cache un certain nombre de choses et du coup fait apparaître* », Extrait d'un débat entre Michel Foucault et Noam Chomsky, enregistré pour la télévision néerlandaise en 1971, [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=3wfN12L0Gf8>].

⁸⁴⁴ Notion que l'on doit à Antoinette ROUVROY et théorisée par elle, suivant une analyse foucauldienne de la révolution génétique : « *The "genetic revolution", it will be argued, is above all a "perceptual revolution" : opening new spaces of transgenerational visibility (Lemke, 2004 : 555-6), it induces a new perceptual regime. Despite all that is being suggested, the new human genetics does not transform what it is to be human as much as it shifts the place we look at when trying to characterise commonalities and variations among the human species : our scrutiny shifts from "visible" superficial physiognomy and anatomy, from the layer of physical appearance and expressed behaviours, and from "incalculable" social, economical and environmental contexts, to the "invisible" but locatable and "calculable" internal, molecular milieu* », Antoinette ROUVROY, *Humain genes an neoliberal governance. A foucauldian critique*, Abingdon ; New York, Routledge-Cavendish, 2008, p. 8.

pour l'occasion et réduisant le champ de celle-ci à une forme matérialisée, plus maîtrisable et plus appréhendable.

Le réductionnisme statistique emmène encore plus loin ce phénomène de visibilisation et de maîtrise (par le calcul). La visibilité est poussée à son maximum, en ce qu'elle touche à la fois l'infiniment grand et l'infiniment petit. Il est, en effet, désormais possible de faire des distributions statistiques des aptitudes intellectuelles d'une population, sous la forme de courbes et de schémas. On passe d'une visibilisation de l'homme à celle d'une population toute entière, à échelle de l'infiniment grand. En même temps, en capturant les aptitudes les plus minutieusement précises, la visibilité peut s'exercer sur l'infiniment petit. De même, cette visibilité se prête à la miniaturisation, car elle peut être résumée à l'aide de schémas et de pourcentages. Les schémas et pourcentages produits sont simplifiés et deviennent accessibles au plus grand nombre, même profanes des sciences ou de la psychologie. Tout le monde peut voir l'intelligence, ses modèles, ses pourcentages, ses schémas, y compris les décideurs privés ou publics. Ainsi, la visibilisation de l'intelligence peut-elle être politiquement orientée.

En plus d'un langage de visibilisation, c'est tout un système de codage chiffré des aptitudes intellectuelles qui est mis en place, permettant de les rendre calculables. Prenons, en guise d'illustration, le modèle CHC, qui ajoute au langage spécifique des aptitudes classées en entités et en sous-entités (comme la division de l'aptitude « *intelligence fluide* » en trois sous-aptitudes « *induction* », « *raisonnement séquentiel général* » et « *raisonnement quantitatif* »), tout un ensemble de codes. Chacune de ces aptitudes se voit attribuer un code qualificatif. Ces codes sont : « *Gf* » pour « *intelligence fluide* », « *I* » pour « *induction* », « *RG* » pour « *raisonnement séquentiel général* » et « *RQ* » pour « *raisonnement quantitatif* » (Cf Annexe 1).

L'outil d'évaluation WISC-V emmène, quant à lui, le langage et le codage à un degré supérieur d'abstraction, puisque les termes d'*aptitudes* sont, à certains endroits, remplacés par (ou simplement associés à) des « *indices* » (« *indice de compréhension verbale* » codé « *ICV* » ; « *indice de mémoire de travail* » codé « *IMT* », etc.), des « *facteurs* » (« *facteur intelligence fluide* » codé « *Gf* »), voire des « *informations* » (« *l'information du Quotient Intellectuel Global* » codé « *QIT* »).

Au langage et au codage qualificatif vient s'ajouter un codage par nombres, faisant de l'ensemble WISC/Courbe de Gauss un réel système de codage chiffré. Les quotients intellectuels (QIs) d'un groupe étalon sont représentés par une courbe en cloche chiffrée, appelée *courbe de Gauss*, dont la moyenne est désignée par un score de 100 points de QI

(Annexe 2). Le principe directeur d'un outil d'évaluation tel que le WISC-V est de soumettre l'enfant à un exercice, de recueillir ses réponses contextualisées (c'est-à-dire situées dans leur contexte de temps de réflexion, de rapidité de réaction, *etc.*) et d'attribuer une note chiffrée pour chacune d'elles, en se rapportant à un barème prédéfini (telle réponse à telle question valant 10 points, *etc.*). Les notes chiffrées pourront être utilisées individuellement, ou regroupées par type d'épreuves (obtention d'une note de 110 points aux épreuves d'intelligence fluide, soit 100 points de Gf) ou encore exhaustivement additionnées pour constituer une note moyenne totale appelée *score brut*. Ce score brut, chiffré, fait ensuite l'objet d'une comparaison horizontale à l'intérieur de la *courbe de Gauss*. De cette comparaison naît un score de QI (standard). Un QI de 100 points correspond à une intelligence normale, parce que située dans la moyenne du groupe étalon. Un QI inférieur à 70 points correspond à une intelligence très faible (**Annexe 2**).

C'est donc tout un système de codage chiffré des aptitudes intellectuelles qui est organisé, avec tout un ensemble de règles de calcul (additions, divisions, calcul de pourcentages, *etc.*). Ainsi, les aptitudes intellectuelles deviennent-elles chiffrables et l'intelligence calculable de manière standardisée. Cette possibilité de calcul standardisé des aptitudes intellectuelles offre, avec les avancées de l'informatique, un terrain favorable à leur calcul automatisé.

Dans ce système, tout est calculable et calculé, y compris la marge d'erreur prévisible de l'évaluateur et de la mesure. Celle-ci a été incluse dans le langage et le codage techniques des protocoles de testing. Elle est appelée « *intervalle de confiance* », ou « *IC* ». Des formules mathématiques permettent d'obtenir un pourcentage d'*IC*. Les limites (les bornes) de l'*IC* sont toujours déterminées en fonction de l'« *erreur-type de mesure* », ou « *ETM* », et d'un seuil de probabilité. Par exemple, le WISC-V affiche un intervalle de confiance de 90% de + ou - 5,43 points⁸⁴⁵. Suivant le discours psychologique, le calcul de l'*IC* permet d'obtenir un « *score vrai* », ou du moins de s'en rapprocher très fortement⁸⁴⁶.

⁸⁴⁵ Chiffres avancés par Jacques GREGOIRE, Professeur de psychologie, dans un article intitulé « La comparaison des scores au WISC-V et au WISC-IV », rédigé pour le compte d'ECPA par Pearson et publié sur leur site web <https://www.pearsonclinical.fr>.

⁸⁴⁶ On peut par exemple lire dans des cours (en ligne) d'évaluation psychométrique destiné aux étudiants, que « *le degré de certitude que le score vrai de la personne évaluée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance n'est jamais de 100 %, même s'il peut toutefois s'en rapprocher fortement (95 %, 99 % ou même plus)* », <https://psychometrie.espaceweb.usherbrooke.ca/lintervalle-de-confiance-ic>.

B - Un langage et un codage uniformisés et universels

Les objets psychologiques que sont les modèles, classifications et tests d'intelligence, ont la particularité de poser un langage et un système de codage chiffré, uniformisés et universels.

Ces objets psychologiques uniformisent la manière dont l'intelligence et les aptitudes intellectuelles sont appréhendées, offrant aux diverses branches de la psychologie, mais aussi à d'autres chercheurs ou professionnels (tels que les biologistes, neuroscientifiques, orthophonistes, médecins et psychiatres), un langage et un codage commun, propice au travail interdisciplinaire et plus généralement à la communication. C'est d'ailleurs l'une des fonctions attribuées au *modèle CHC* et l'une des raisons de son succès, que de poser un langage commun facilitant la communication interdisciplinaire⁸⁴⁷. Suivant les termes d'un article de recherche : « *des études ont montré que la structure de l'intelligence du CHC est invariante tout au long de la vie (...) et entre les groupes sexuels, ethniques et culturels* »⁸⁴⁸.

Uniformiser, c'est simplifier et c'est surtout épurer. Le langage est épuré de toute coloration culturelle ou sociale. Les spécificités de chaque société, avec leurs langages et symboles, sont effacées, dans le but de faire émerger un langage technique épuré de tout ce qui l'alourdit inutilement. Les classifications et outils d'évaluation ne s'en cachent d'ailleurs pas. Ils affichent ouvertement leur (prétendue) universalité. Cette universalité est encore plus vraie s'agissant du codage. Bien que le langage technique posé se prête à quelques traductions, le code qualificatif correspondant ne l'est pas toujours. Par exemple, que l'on parle en français d'« *intelligence cristallisée* », en anglais de « *crystallized intelligence* » ou en allemand « *kristalline Intelligenz* », celle-ci sera toujours désignée par le sigle « *Gc* ».

Cette épuration culturelle est le foyer de débats vifs et anciens. Les chercheurs en psychologie rappellent à toute occasion la nécessité d'intégrer ce qui relève de la personnalité de l'individu soumis à un test d'intelligence et d'une plus grande prise en compte des spécificités culturelles. David Wechsler, concepteur du test WISC, a rappelé que « *le test d'intelligence est un instrument de diagnostic plus utile lorsqu'une certaine attention est attachée aux facteurs extra-*

⁸⁴⁷ Bernard JUMEL, « Sur la théorie CHC », *op. cit.*

⁸⁴⁸ Michael L. Vanderwooda, Kevin S. McGrew, Dawn P. Flanagan, Timothy Z. Keith, « The contribution of general and specific cognitive abilities to reading achievement », *op. cit.*, traduit par nous.

intellectuels qui affectent le résultat du sujet », comme sa personnalité⁸⁴⁹. D'autres ont pu affirmer de manière critique que « *les tests d'intelligence libres de culture sont des tests libres d'intelligence* »⁸⁵⁰. Suivant cette approche, il serait difficile de croire au sérieux d'un outil qui prétendrait mesurer une intelligence sans aucun biais culturel. Depuis le mouvement de contestation des tests ayant débuté dans les années 1970, le débat portant sur la part de culturel dans les tests a pris un tournant nouveau. Ce mouvement critique la culture implicitement intégrée au langage du test, ainsi que les biais culturels de l'évaluateur, les considérant comme discriminants envers les classes populaires et les personnes issues de cultures non-américaines ou non-européennes. Une des réponses à ce mouvement a été d'épurer et d'uniformiser davantage le langage des tests mis sur le marché. Une certification officieuse est apparue, la « *culture fair* », permettant d'identifier les tests d'intelligence « *culturellement équitables* », c'est-à-dire moins discriminants pour les personnes issues de l'immigration (par exemple en contenant moins d'instructions verbales et plus d'images).

Ainsi uniformisé et universalisé, le langage est épuré de toute ce qui est spécifique à une culture, un langage ou une société. Cela présente un autre avantage. Le langage est libéré de tout étiquetage sensible (comme celui d'*idiotie*) ou renvoyant à des catégories sociales pouvant faire l'objet de contestations. On évite ce qui est sensible ou contestable et on lui préfère un langage technique et apparemment innocent, qui ignore les questions sociales, ou du moins qui se place au-dessus d'elles. L'apparence d'une neutralité politique est préservée.

Section 2 - Un langage et un codage impératifs

À l'image de véritables lieux de normativité, le langage et le codage normalisés par des objets psychologiques comme la classification CHC et les tests WISC, bénéficient d'une certaine impérativité. Cette impérativité touche tant les personnes dont l'intelligence est qualifiée ou à qualifier (**I**), que les professionnels qualifiants, c'est-à-dire en charge de ladite qualification (**II**).

⁸⁴⁹ Propos tenus par David Wechsler au moment de la publication de son test, rapportés par : Bernard JUMEL, « Le WISC, une échelle composite », *op. cit.*

⁸⁵⁰ *Idem* (propos prêtés à Jerome Seymour Bruner, psychologue américain).

I - Un langage et un codage s'imposant aux personnes dont l'intelligence est qualifiée ou à qualifier

Les personnes dont l'intelligence est évaluée ou à évaluer, sont soumises à une lecture « *scientifique* » de l'intelligence inscrite dans leurs esprits et leurs corps, suivant des règles de lecture définies verticalement. Elles sont exclues du processus technique d'élaboration de ces règles de lecture de l'humain et de son intelligence. Le langage commun ne permet plus de discourir sur ces règles de lecture, encore moins de les contester. Le langage technique a remplacé le langage commun (A). La psychologie s'introduit à l'intérieur du langage courant, le modifie et impose ses propres schémas « *cliniques* », comme celui distinguant le normal de l'anormal. C'est donc, en plus du langage, un ensemble de seuils de normalité qui s'impose aux personnes (B).

A - Le langage commun remplacé par un langage technique

Les modèles et classifications comme le CHC, ainsi que les tests d'intelligence comme le WISC-V, posent un langage des aptitudes intellectuelles uniformisé et standardisé. Ce faisant, c'est le langage commun, avec ses termes socialement éprouvés et connotés, qui sont remplacés. Remplacer le langage commun par un langage technique, uniformisé et standardisé n'est pas spécifique aux classifications et tests d'intelligence produits par la psychologie. Le constat semble pouvoir être étendu à toute classification technique, ce qui a d'ailleurs déjà été fait s'agissant de la *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF)*⁸⁵¹.

Remplacer ainsi le langage commun emporte au moins trois conséquences. La première est le développement d'un langage permettant d'éviter les contestations. Le langage utilisé est libéré de tout étiquetage sensible (comme celui d'*idiotie*) ou renvoyant à des catégories sociales pouvant faire l'objet de contestations. Ici, nous reprenons à notre compte l'analyse du pouvoir statistique menée par Antoinette Rouvroy et Thomas Berns, pour qui le profilage par catégories a été remplacé par un profilage plus dynamique et individualisé, grâce aux algorithmes et techniques de *data mining*⁸⁵². Les individus sont classés dans une multitude de catégories ayant

⁸⁵¹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », *op. cit.*

⁸⁵² Antoinette ROUVROY et Thomas Berns, « Le nouveau pouvoir statistique Ou quand le contrôle s'exerce sur un réel normé, docile et sans événement car constitué de corps "numériques..." », *Multitudes*, 2010/1, n° 40, pp. 88- 103.

notamment la particularité d'être difficilement contestables. Ces chercheurs remarquent que l'ancien profilage catégoriel classait les personnes en fonction de catégories socialement éprouvées (appartenance ethnique, genre, préférences sexuelles, opinions politiques, convictions religieuses, *etc.*). Ce mode de profilage est contestable au moyen d'actions collectives. Le recours nouveau aux processus algorithmiques pour classer, fondé sur des critères inintelligibles et étrangers à la rationalité déductive, devient quant à lui peu ou prou contestable, quels que soient (de fait) leurs effets potentiellement discriminatoires.⁸⁵³

La deuxième conséquence du remplacement du langage commun par un langage technique est que ce dernier exclut les personnes du processus d'élaboration de ces mêmes standards et classifications qui s'imposent à eux. On exclut la parole des personnes concernées, qui devront forcer le passage pour se faire entendre (par exemple par voie d'associations et de contestations)⁸⁵⁴. Leurs actions en vue de réintroduire leurs paroles devront, si elles veulent être efficaces, se réapproprier ce même langage technique qui les a invisibilisées et apprendre l'utiliser à leur avantage⁸⁵⁵. Cela concerne toute forme de contestation : sociale, politique, mais aussi juridique. Il n'y a pas que le langage courant qui est remplacé ou influencé, il y a aussi le langage juridique, empreint de « *capacités* » juridiques, de « *capacités* » de discernement, *etc.* Ainsi, toute contestation prenant une forme juridique, devra-t-elle emprunter à ce langage, comme la contestation administrative ou l'action judiciaire, visant à faire reconnaître sa capacité spéciale ou générale à contracter, à gérer son patrimoine, ou encore sa capacité de discernement.

La troisième conséquence est que les personnes se retrouvent privées de tout pouvoir d'auto-nomination, partant d'auto-détermination. La nomination (spéciale comme « *personne à faible mémoire associative* » ou générale comme « *déficiente intellectuelle* » ou « *Asperger* ») est conçue de manière verticale, comme un pouvoir s'imposant à elles de l'extérieur. Le constat a déjà été fait s'agissant de la dénomination handicap : « *Le handicap au sens d'une infirmité ou d'une déficience relève lui aussi d'une conception verticale, réglementaire, où le pouvoir de nommer et de dénommer relève d'une instance (publique ou privée), non de l'individu concerné. La qualification de « handicapée » échappe à la volonté de la personne concernée*

⁸⁵³ *Idem.*

⁸⁵⁴ Les mêmes constats ont été faits s'agissant du langage technique du handicap ayant remplacé le langage commun : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », *op. cit.* .

⁸⁵⁵ *Idem.*

(qui subit à la fois son handicap et la dénomination sociale associée). L'enfermement est d'autant plus grand que, contrairement aux autres conceptions, le handicap est ici référé à une cause physique ou mentale, inscrite dans les corps et les esprits »⁸⁵⁶.

Ce pouvoir de nommer le réel, en remplaçant le langage commun par un autre, mieux contrôlable et dans l'idéal docilisant, est un des éléments constituant du pouvoir de le normer⁸⁵⁷.

B - Des seuils de normalité posés et imposés

Le langage et le codage posés par les modèles, classifications et tests d'intelligence contiennent des classifications et définitions abstraites des aptitudes intellectuelles. Si l'on reprend l'exemple du modèle CHC (**Annexe n°1**), ces aptitudes sont classées en seize « *capacités cognitives larges* » (dites aussi de deuxième niveau), déclinées par quatre-vingts « *capacités cognitives étroites* » (dites aussi de troisième niveau). Par exemple, les trois capacités cognitives larges « *vitesse de traitement* », « *vitesse de décision/temps de réaction* » et « *vitesse psychomotrice* » sont classées comme faisant partie du groupe « *rapidité et efficacité* ». Plus particulièrement, la première des trois, la « *vitesse de traitement* », se subdivise en cinq sous-éléments, c'est-à-dire en cinq capacités cognitives étroites, qui sont la « *vitesse de perception* », le « *taux de participation aux tests* », la « *facilité avec les nombres* », la « *vitesse de lecture, fluidité* » et la « *vitesse d'écriture, fluidité* »⁸⁵⁸. Des définitions sont posées par le modèle CHC pour chacun des groupes, éléments et sous-éléments. La « *vitesse de lecture* » est définie comme le « *temps nécessaire pour lire silencieusement un passage ou une série de phrases le plus rapidement possible* » et la « *vitesse d'écriture* » comme « *la vitesse à laquelle des mots ou des phrases peuvent être générés ou copiés* »⁸⁵⁹.

Pour chaque capacité ou aptitude, pour chaque définition, un seuil de normalité est construit. Reprenons notre dernier exemple. La « *vitesse d'écriture* » du modèle CHC, aux côtés d'autres sous-capacités du grand groupe « *rapidité et efficacité* », sont désignées par le WISC sous des indices conçus pour une lecture entrecroisée, dont l'« *Indice de Vitesse de Traitement* », dit

⁸⁵⁶ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Analyse juridique du handicap », *op. cit.*

⁸⁵⁷ Antoinette ROUVROY et Thomas Berns, « Le nouveau pouvoir statistique Ou quand le contrôle s'exerce sur un réel normé, docile et sans événement car constitué de corps "numériques..." », *op. cit.*

⁸⁵⁸ Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*, traduit par nous.

⁸⁵⁹ *Idem.*

aussi « *IVT* »⁸⁶⁰. L'*IVT* normal (statistiquement normal) est représenté par une note de 100 points⁸⁶¹.

Il existe une multitude de seuils de normalité posés par la psychologie, un seuil pour chaque aptitude (comme l'*IVT*) ou sous-aptitude (comme *la vitesse d'écriture*). Des seuils plus généraux, représentant la somme des aptitudes évaluées (le *QI Total*), sont également posés, que la *courbe de Gauss* délimite statistique et définit comme le seuil de 100 points de *QI (Annexe n°2)*.

En délimitant finement ces seuils de normalité, ce sont nécessairement de larges champs d'anormalités qui sont également dessinés, espaces négatifs à découvrir et à noircir. La définition positive de ce qu'est l'intelligence normale, de ce que sont les vitesses de lecture et d'écriture normales, emporte inévitablement définition négative de ce qui est anormal. Une dichotomie est créée (séparant le normal de l'anormal), elle-même subdivisée en catégories et sous-catégories (classification des anormalités). Les anormalités sont classées en fonction de leur éventuel caractère handicapant ou pathologique et des critères de classification sont posés.

Ces seuils de normalité abstraite et statistiquement définie, de par leur universalité, s'imposent à tout le monde. Définis verticalement, ils ont une autorité *erga omnes*. La conséquence est que les personnes dont l'intelligence est évaluée ou à évaluer, seront comparées à ces seuils de normalité. Leurs positionnements *in concreto* seront évalués par rapport au seuil abstrait et prédéterminé. Ce positionnement a la particularité d'être calculable. Par exemple, la comparaison du *QI total* (d'une personne concrète, calculé à l'aide d'un test) au seuil de normalité défini statistiquement, permet d'obtenir un positionnement situé soit en dessous (déficiences intellectuelles par exemple), soit au-dessus (haut potentiel), soit à côté (troubles du spectre autistique) du seuil de normalité de 100 points de *QI*. Prenons un autre exemple de calcul, non plus d'un *QI*, mais d'une aptitude intellectuelle spécifique : la *vitesse d'écriture*. Le calcul de la *vitesse d'écriture* se fait généralement en comptant le nombre de lettres produites en 5 minutes, puis en comparant la vitesse d'écriture de l'enfant à la vitesse d'écriture moyenne

⁸⁶⁰ Ces noms d'indices figurent dans le *WISC* à partir de sa quatrième version. Dans le *WISC-III* et ceux l'ayant précédé, on parlait de *QI Verbal (QIV)* et du *QI de Performance (QIP)*.

⁸⁶¹ Jacques GREGOIRE, « Les indices du *WISC-IV* et leur interprétation », extrait du dossier « Le *WISC* se met en *IV* », *Le journal des psychologues*, janvier 2008, n°253, [en ligne : <https://www.jdpsychologues.fr/article/les-indices-du-wisc-iv-et-leur-interpretation>].

des enfants du même niveau scolaire⁸⁶². Cet exercice permettra, à l'aide d'autres, de calculer l'*Indice de Vitesse de Traitement (IVT)*. Si l'enfant obtient une note d'IVT de 118, cela signifie qu'il a une performance de *vitesse de traitement* supérieure à la performance moyenne des personnes du même âge (égale à 100). Ce score élevé contribuera à écarter le diagnostic d'une *dyspraxie développementale*.

Il apparaît que ces seuils de normalité, qui ne font *a priori* que décrire une régularité statistique (la majorité des enfants de telle tranche d'âge obtiennent tel score de QI au WISC-V ; la majorité des enfants de tel niveau scolaire produisent tant de lettres en 5 minutes), viennent également prescrire un état de choses idéal, un devoir être. Suivant nos deux exemples précédents, ce sont un QI idéal et une vitesse d'écriture idéale qui sont prescrits. Ce qui était *a priori* de l'ordre du simple descriptif révèle désormais son caractère prescriptif.

À ce stade du raisonnement, on peut constater que ces seuils de normalité dévoilent peu à peu leur caractère normatif. Prise dans son sens le plus général⁸⁶³, la norme renvoie à « *un terme de comparaison* » dont la constitution peut résulter de « *l'observation d'une régularité* »⁸⁶⁴, ou d'une « *stipulation* »⁸⁶⁵, ou d'un « *critère formel* »⁸⁶⁶, ou encore de « *la prescription d'un état de choses idéal* »⁸⁶⁷. Ainsi, pour le juriste, ce qui résulte de l'observation d'une

⁸⁶² M. Liratni, A. Wagner, R. Pry, « Performances d'écriture de 12 enfants à haut potentiel intellectuel », *A.N.A.E. (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)*, n° 116, février 2012.

⁸⁶³ Otto PFERSMANN, « Norme », in Denis Alland et Stéphane Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Quadrige Dicos Poche, Lamy Puf, 2003.

⁸⁶⁴ Ce premier cas renvoie à « *une loi de la nature ou d'une loi statistique ("Son intelligence correspond à la norme")* » : Otto PFERSMANN, « Norme », *op. cit.*

⁸⁶⁵ Ce deuxième cas renvoie au « *standard [qui] est simplement fixé par convention sans provenir nécessairement d'une induction visant à déterminer ce qui, dans certaines circonstances données, se produit effectivement toujours ou simplement en moyenne. Le mètre étalon de Paris était certes censé reproduire une fraction du périmètre de la terre, mais sa normativité s'impose par convention et indépendamment des considérations sur lesquelles s'appuie son induction* » : Otto PFERSMANN, « Norme », *op. cit.*

⁸⁶⁶ Le troisième cas renvoie aux « *critères de validité d'opérations formelles de raisonnement et en particulier de calcul* », indispensable au travail scientifique : « *La normativité est alors constitutive, de sorte que ce qui se situe en dehors d'elle n'est tout simplement pas une opération valide ou expression bien formée. Certaines règles de jeu présentent la même propriété : celui qui avance son roi de F1 vers F8 ne joue pas aux échecs* », Otto PFERSMANN, « Norme », *op. cit.*

⁸⁶⁷ Le quatrième cas « *intéresse au premier chef le droit et l'éthique : ici, le terme de comparaison est un état de choses idéal, un devoir-être ou un sollen relatif à une conduite humaine par rapport auquel*

régularité (par exemple statistiquement observée) et ce qui résulte de la prescription d'un état de choses idéal, font-ils partie, à des degrés ou positionnement différents, de la notion de norme. Le fait que les seuils d'intelligence normale précités relèvent à la fois du descriptif et du prescriptif, ne fait pas obstacle au constat de leur caractère normatif.

II - Un langage et un codage s'imposant aux professionnels en charge de la qualification de l'intelligence

Le langage et le codage portés par les objets psychologiques, ne se contentent pas d'exclure les personnes du pouvoir de nommer « scientifiquement » leurs intelligences. Ils accordent à un certain nombre de professionnels « scientifiques », un droit exclusif de le faire. Ce droit est accompagné d'une obligation, celle d'utiliser le langage déjà posé, ses codes et modes de calcul, ses classifications, les outils déjà validés, *etc.* (A). Cette impérativité de langage et de codage rayonne même au-delà de l'univers « scientifique », pour toucher d'autres professionnels en charge de poser une qualification non nécessairement scientifique de l'intelligence, comme celle, juridique, de *handicap* (B).

A - Une impérativité touchant les professionnels en charge d'une qualification « scientifique » de l'intelligence

Poser des modèles et classifications de l'intelligence, *a fortiori* lorsque celles-ci obtiennent la valeur d'une *donnée acquise de la science ou de la psychologie*, c'est édicter un commandement à classer tel objet dans la catégorie qui lui correspond, à calculer d'une certaine manière, à nommer l'anormalité et à classer cette même anormalité à l'intérieur d'un autre classement qui l'englobe. Ce commandement n'est pas destiné qu'aux psychologues. Il concerne tous les professionnels détenteur d'un pouvoir exclusif de qualifier « scientifiquement » l'intelligence de quelqu'un. Ce pouvoir exclut non seulement les professionnels non scientifiques, mais aussi les personnes évaluées elles-mêmes (à qui l'on refuse toute possibilité de s'auto-déterminer de façon « scientifique », c'est-à-dire de la seule manière faisant autorité).

Dans une moindre mesure, le pouvoir de nommer et de classer l'intelligence échappe aux professionnels chargés de la qualification « scientifique ». Il s'agit là d'un premier type

on jugera les actions effectivement réalisées. L'on parlera alors de normes au sens strict » : Otto PFERSMANN, « Norme », op. cit.

d'impérativité, celui qui s'impose aux qualifiants scientifiques, dans leurs relations avec leurs sujets ou patients.

Le droit vient accentuer ce commandement de deux manières complémentaires. La première consiste à faire se dédoubler le commandement technique (interne à la « science ») à classer et à nommer, d'un commandement juridique à évaluer. C'est notamment le cas des psychologues scolaires saisis de certaines difficultés spécifiques de l'élève⁸⁶⁸. La deuxième passe par les expressions, circulant – ponctuellement - dans le discours juridique, de *l'état actualisé des connaissances* et des *recommandations en vigueur*⁸⁶⁹. Suivant les termes d'un arrêté ministériel, pour que son intervention auprès d'un enfant présentant des premiers signes de trouble du neuro-développement soit prise en charge par l'assurance maladie, le psychologue doit « *respect[er] les recommandations de bonnes pratiques professionnelles établies par la haute autorité de santé (HAS) (...) et s'appu[yer] sur des programmes conformes à l'état actualisé des connaissances* »⁸⁷⁰. Aussi, suivant les termes d'un arrêté ministériel relatifs à la prise en

⁸⁶⁸ Par exemple : Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007 relative à la détection et la prise en charge des élèves intellectuellement précoces ; Voir également, s'agissant du commandement à détecter (en les évaluant) les élèves pressentis comme étant à haut potentiel intellectuel : Le site internet Éduscol, créé par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, publie des recommandations pour la détection des enfants à haut potentiel et un Vademecum intitulé « *Scolariser un élève à haut potentiel* » : <https://eduscol.education.fr/>.

⁸⁶⁹ Précisons que le droit positif ne semble pas faire de rapprochement entre le standard *des données acquises de la science* et l'activité des psychologues. La référence aux *données acquises de la science* demeure, pour le moment, réservée à l'appréciation des « *professionnels de santé* » au sens du Code de la santé publique (et dont la liste figure au Livre III du Code de la santé publique), à l'exclusion donc des psychologues (qui ne sont mentionnés qu'au Livre IV du même code et que l'article L3221-1 présente comme des faisant partie des « *acteurs diversifiés* » intervenant au profit de la « *politique de santé mentale* »). Pour deux illustrations du rapprochement fait, par le droit textuel, entre les *données acquises de la science* et l'activité des médecins : l'article R.4127-32 du Code de la santé publique qui dispose que : « *Dès lors qu'il a accepté de répondre à une demande, le médecin s'engage à assurer personnellement au patient des soins consciencieux, dévoués et fondés sur les données acquises de la science, en faisant appel, s'il y a lieu, à l'aide de tiers compétents* » ; et l'article 442 du Code civil qui contient des dispositions relatives à la durée de renouvellement d'une mesure de protection juridique d'un majeur « *lorsque l'altération des facultés personnelles de l'intéressé décrite à l'article 425 n'apparaît manifestement pas susceptible de connaître une amélioration selon les données acquises de la science* » (à préciser que l'article 425 du même code précise que cette altération des facultés doit être constatée par un médecin).

⁸⁷⁰ Extrait d'un arrêté du 10 mars 2021 précisant les conditions à respecter par le psychologue pour que ses interventions dites « *précoces* » (dès les premiers signes troubles du neuro-développement chez l'enfant) soient prises en charge par l'assurance maladie. Cet arrêté pose un lien entre l'activité des psychologues et la notion d'état actualisé des connaissances : « *Les interventions et programmes des*

charge, par l'assurance maladie, des séances avec un psychologue : « *Il relève de la compétence et de la responsabilité du psychologue de juger de la pertinence du recours à la séance à distance au regard des recommandations en vigueur et de la situation du patient* »⁸⁷¹. Or, les tests d'intelligence tels que le WISC sont mentionnés dans les recommandations de bonnes pratiques professionnelles établies par la HAS⁸⁷² et, plus généralement, dans d'autres recommandations en vigueur⁸⁷³. L'importance que la recherche en psychologie accorde au modèle CHC⁸⁷⁴ incite à le considérer comme prenant part à l'état actualisé des connaissances.

psychologues respectent les recommandations de bonnes pratiques professionnelles établies par la haute autorité de santé (HAS) propres à chaque trouble du neuro-développement, et s'appuient sur des programmes conformes à l'état actualisé des connaissances » (article 2 de l'arrêté du 10 mars 2021 « *relatif à la définition de l'expertise spécifique des psychologues mentionnée à l'article R. 2135-2 du code de la santé publique* », pris le ministre des solidarités et de la santé et par le ministre délégué auprès du ministre de l'économie, des finances et de la relance, chargé des comptes publics).

⁸⁷¹ Extrait d'un arrêté du 2 mars 2022 fixant la convention type entre l'Assurance maladie et les professionnels s'engageant dans le cadre du dispositif « *MonPsy* », de prise en charge de séances d'accompagnement par un psychologue, pris par le ministre de l'économie, des finances et de la relance et par le ministre des solidarités et de la santé : « *L'opportunité du recours à une séance à distance est appréciée au cas par cas par le psychologue et relève d'une décision partagée du patient et du psychologue qui va réaliser la séance. (...) Il relève de la compétence et de la responsabilité du psychologue de juger de la pertinence du recours à la séance à distance au regard des recommandations en vigueur et de la situation du patient* ».

⁸⁷² Suivant les termes d'une annexe publiée par la Haute Autorité de Santé, le WISC figure parmi les « *tests classiques pour l'évaluation du niveau intellectuel et de l'adaptation sociale* » : Haute Autorité de Santé, « *Annexe 2. Tests classiques pour l'évaluation du niveau intellectuel et de l'adaptation sociale* » publiée le 08 juin 2012, d'une Recommandation de bonne pratique « *Autisme et autres TED diagnostic et évaluation chez l'adulte* » publiée le 07 octobre 2011, [en ligne : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-06/annexe_2_-_tests_classiques_pour_levaulation_du_niveau_intellectuel_et_de_ladaptation_sociale.pdf].

⁸⁷³ Citons l'exemple d'un Protocole national publié par des équipes hospitalières, citant le WISC comme faisant partie des « *outils recommandés pour l'évaluation de la cognition en fonction de l'âge et du niveau de l'enfant/adulte* » : Protocole National de Diagnostic et de Soins (Trisomie 21) des Centres de Référence et de Compétences Maladies Rares (CRMR et CCMR) « *Anomalies du développement et syndromes malformatifs avec ou sans Déficience Intellectuelle de causes Rares* », Région Sud-Est, Janvier 2020, [en ligne : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/pnds_trisomie_21.pdf].

⁸⁷⁴ Le modèle CHC est décrit comme « *l'approche dominante dans le domaine de l'organisation des aptitudes cognitive* » : Sophie PERNIER, Philippe GOLAY, Élodie JOMBART et François GRASSET, « *Utilisation du modèle de Cattell-Horn-Carroll pour l'évaluation des personnes présentant une intelligence limitée ou un handicap mental* », *op. cit.*

Cette impérativité touche un autre lien, celui unissant les professionnels « scientifiques » entre eux. On le voit avec le modèle CHC qui pose et impose, aux différentes branches de la psychologie, ainsi qu'à quelques branches voisines comme l'orthophonie, un langage commun à partir duquel la communication et le travail interdisciplinaire pourront se faire⁸⁷⁵. Les guides, consensus et recommandations de bonne pratique font retentir cette impérativité de langage et de codage⁸⁷⁶. Notons toutefois que certains professionnels (médecins, psychologues, psychiatres, éducateurs et enseignants) refusent d'utiliser les tests d'intelligence, y compris le WISC. Les raisons de ce refus peuvent varier. Ces professionnels reprochent parfois aux tests d'intelligence leur inefficacité dans l'examen clinique, ou encore de participer à un étiquetage des patients qu'ils estiment critiquable, pouvant mener à leur sortie des circuits de l'enseignement ordinaire⁸⁷⁷.

B - Une impérativité touchant les professionnels en charge d'une qualification « non-scientifique » de l'intelligence. L'exemple de la qualification juridique

Le langage et le codage psychologiques de l'intelligence se sont imposés aux professionnels en charge de qualifier « *scientifiquement* » l'intelligence d'une personne. Ils s'imposent également à ceux, non-scientifiques, en charge de la qualifier autrement que scientifiquement. C'est le cas de la qualification juridique de *handicap*. Le langage juridique ne s'est pas uniquement

⁸⁷⁵ Voir par exemple : FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », *op. cit.* ; Voir également, pour un exemple de discours circulant dans la littérature psychologique francophone : « (...) étant donné que la plupart des batteries de tests actuelles sont basées sur le modèle CHC, cette théorie offre un cadre unificateur, un langage commun pour les professionnels » : Fabien PELLEGRINI, *L'évaluation des performances des enfants lors du bilan psychologique : congruence des résultats à diverses épreuves censées évaluer les mêmes aptitudes cognitives*, Mémoire, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2011 [en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18138>].

⁸⁷⁶ Par exemple : Charte Européenne Des Psychologues du 22 mars 1996, actualisé en février 2012 ; Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant, Conférence de consensus en Psychologie de novembre 2010 ; Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests" éditées par la Commission Internationale des Tests (2003).

⁸⁷⁷ Bernard Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Enfances, Dunod, 2009, pp. 26-32.

approprié la terminologie psychologique en la matière ; c'est toute une grille de lecture de l'Homme et de son intelligence qui s'est imposée à lui (ou qu'il a laissée s'imposer à lui).

Par quel chemin des objets psychologiques comme le *modèle CHC* et la batterie de tests *WISC* imposent-ils leurs langages et codages au droit et, plus spécifiquement, aux personnes chargées de la qualification juridique de *handicap* ? Ce chemin comprend quatre grandes étapes.

Premièrement, les classifications comme le CHC servent de fondement théorique aux tests comme le WISC.

Deuxièmement, les résultats aux tests sont mentionnés et reconnus comme valides par des classifications officielles telles que le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, dit DSM (classification états-unienne établie par l'Association américaine de psychiatrie) et la *Classification Internationale des Maladies*, dite CIM (classification internationale de l'OMS). Par exemple, la CIM10 définit le retard mental comme un « *arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période de développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément. Les degrés de retard mental sont habituellement déterminés par des tests d'intelligence normalisés. Ces derniers peuvent s'accompagner d'échelles évaluant l'adaptation sociale à un milieu donné. Ces mesures fournissent une estimation approximative du degré de retard mental. Le diagnostic dépendra également de l'évaluation globale des fonctions intellectuelles. Les capacités intellectuelles et l'adaptation sociale peuvent changer et, même si elles sont très médiocres, être améliorées par une formation et une rééducation appropriée. Le diagnostic doit être basé sur les niveaux fonctionnels constatés* »⁸⁷⁸. Le DSM-5 lui aussi fait du résultat aux tests individuels et standardisés d'intelligence, un des éléments constitutifs de ce diagnostic : « *l'intellectual disability est un trouble qui apparaît pendant la période de développement, qui inclut des déficits de fonctionnement intellectuel et adaptatif, dans les domaines conceptuels, social et pratique. Les critères suivants doivent être présents : A. déficits des fonctions intellectuelles, comme dans le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, l'abstraction, le jugement, la lecture, l'apprentissage par l'expérience, confirmés par l'évaluation clinique et*

⁸⁷⁸ Michèle Carlier, Catherine Ayoun, « Notions sur le quotient intellectuel (QI). Définitions du retard de développement intellectuel », in Michèle Carlier, Catherine Ayoun, *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*, 2007, pp. 19-38.

l'évaluation par des tests individuels d'intelligence standardisés. B. déficits dans l'adaptation qui résultent d'un manque dans les capacités usuelles, développementales et socio-culturelles d'indépendance et de responsabilité personnelles. Sans aide ou soutien, les déficits adaptatifs limitent le fonctionnement dans une ou plusieurs activités de la vie courante, comme les communications, la vie sociale, la vie autonome, dans des environnements divers comme la maison, l'école, le travail et le groupe. C. Apparition des déficits intellectuels et adaptatifs au cours de la période de développement. »⁸⁷⁹

Suivant une troisième étape, l'anormalité ou la pathologie, toutes deux qualifiées sur le fondement du DSM ou de la CIM, impactent (ou parfois lient) la MDPH, en charge de la qualification du *handicap* et du calcul de son taux.

Enfin, quatrièmement, la MDPH produit une qualification de *handicap* reconnue par le droit.

Ces quatre grandes étapes montrent comment le langage juridique, avec sa qualification de *handicap*, est indirectement soumis aux modèles et classifications produits par la psychologie. Bien d'autres chemins pourraient être dessinés, retraçant le lien entre les objets psychologiques et la qualification juridique de *handicap*. Pour une dernière illustration, rappelons que le CHC et le WISC classent et définissent la « *vitesse d'écriture* » ainsi que des aptitudes connexes, que le WISC permet d'évaluer dans un de ses subtests. Un *Indice de Vitesse de Traitement (IVT)* est calculé et un faible score contribuera au diagnostic d'une *dyspraxie développementale (DD)*. La *dyspraxie développementale* est le plus souvent considérée comme un *Trouble de l'Acquisition de la Coordination (TAC)*, qui est pris en compte par le DSM-IV⁸⁸⁰. La *dyspraxie développementale* constitue un *handicap* reconnu par la MDPH, conformément à une circulaire de 2002⁸⁸¹.

Ainsi, les grilles de lecture de la psychologie se sont-elles imposées aux professionnels en charge de la qualification juridique de l'intelligence, passant par celle de *handicap*. Le caractère normatif du langage et du codage contenu dans les modèles, classifications et tests d'intelligence (déjà partiellement révélé par certaines de leurs caractéristiques comme leur

⁸⁷⁹ Bernard JUMEL, « Le QI dans la définition du trouble déficitaire de l'intelligence », *In* Bernard JUMEL, *Aide-mémoire. WISC-V, op. cit.*, pp. 54-67.

⁸⁸⁰ Valérie BARRAY, « Écriture manuelle et dyspraxie/ trouble de l'acquisition de la coordination, partie 2 : intérêt à long terme », *Développements* 2012/3, n° 12, pp. 6-17.

⁸⁸¹ Voir la circulaire interministérielle n° 2002-024 du 31 janvier 2002, « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit », *Encart B.O.*, n°6 du 7 février 2002.

uniformité, leur universalité affichée, les standards qu'ils posent, *etc.*), est confirmé par leur impérativité *erga omnes*, y compris à l'égard des professionnels chargés de la qualification de l'intelligence des personnes, qu'ils soient « *scientifiques* » ou non.

CONCLUSION DU TITRE I

La psychologie contemporaine produit un certain nombre d'objets « *techniques* » et « *scientifiques* », parmi lesquels des modèles et classifications (comme le *Cattell-Horn-Carroll*), ainsi que des tests d'intelligence (comme le *WISC*). Brandissant l'étendard de leur scientificité, leur nature est, en apparence, purement technique et descriptive.

L'analyse juridique de ces objets techniques à travers celle de leurs procédures de production et de validation, permet d'en révéler les normativités dissimulées. Elle contribue, par la même occasion, à la compréhension de ces normes psychologiques de l'intelligence et en révèle le caractère construit. Elle permet de questionner la prétendue pureté de leur nature « scientifique » et d'en envisager la part de social.

TITRE II - LA PRODUCTION PAR LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES D'ÉVALUATIONS DE L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES

Dès le début de sa scolarité, l'intelligence de l'élève fera l'objet de nombreuses opinions, plus ou moins formalisées, émises par une variété de personnes (parents, camarades de classe, professeurs, directeur d'école, *etc.*). Ce sont celles produites par les psychologues scolaires, dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions, qui intéressent notre étude.

Nous soutenons que l'évaluation de l'intelligence des élèves menée par les psychologues scolaires peut être utilement saisie par l'*analyse juridique de (x)* (**Chapitre 1**). De plus, questionner cette évaluation à partir des théories développées par Foucault dans *Surveiller et punir*, permet de révéler leur utilité au *pouvoir de surveillance disciplinaire* des élèves (**Chapitre 2**).

CHAPITRE 1 - L'ÉVALUATION DE L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES PAR LE PSYCHOLOGUE SCOLAIRE : CRITIQUE À PARTIR DE L'ANALYSE JURIDIQUE DE (X)

Il convient de dresser une présentation sommaire de la procédure d'évaluation de l'intelligence de l'élève (**Section 1**), avant de nous essayer à son analyse critique à partir de l'*analyse juridique de (x)* (**Section 2**).

Section 1 - Présentation de la procédure d'évaluation de l'intelligence des élèves

Il serait trop coûteux d'évaluer systématiquement l'intelligence de tous les élèves, car cela nécessiterait de multiplier de manière conséquente le nombre de psychologues scolaires. Une procédure de sélection est nécessaire, assurant un premier tri des élèves que le psychologue scolaire rencontrera. Cette sélection doit pouvoir permettre d'identifier le plus rapidement possible et le plus finement possible les élèves susceptibles de présenter une anomalie dans leur fonctionnement intellectuel. Dans l'idéal, cette phase de pré-évaluation (si l'on réserve l'évaluation au psychologue scolaire) doit pouvoir fonctionner de manière autonome et organisée.

C'est à l'enseignant qu'est revenue la tâche de procéder à cette pré-évaluation de l'intelligence des élèves (**I**). Celle-ci sera ensuite relayée par l'évaluation du psychologue scolaire (**II**). Contrairement à la pré-évaluation de l'enseignant qui est peu normalisée et relativement

aléatoire, l'évaluation réalisée par le psychologue scolaire, qui lui succède, est normalisée, en plus d'être standardisée.

I - La pré-évaluation réalisée de l'enseignant

L'enseignant a, parmi de nombreuses autres attributions, celles de vérifier les acquis scolaires des élèves et de mesurer leurs niveaux d'apprentissage. Ces deux attributions peuvent être regroupées sous l'expression d'*évaluation pédagogique*. L'évaluation pédagogique a la particularité d'être systématique. Elle est encadrée par des textes juridiques, comme l'article D.321-6 du Code de l'éducation, qui dispose que « *l'enseignant de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève (...)* »⁸⁸². Citons aussi l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui impose à l'enseignant d'« *évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* » et de « *faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation* ». Il a pu être avancé que l'évaluation pédagogique présenterait l'avantage d'échapper à certaines des critiques adressées à l'évaluation psychologique (comme la critique des biais sociaux dans les tests psychotechniques)⁸⁸³.

Antérieure à l'éventuelle évaluation de l'intelligence des élèves menée par le psychologue scolaire, l'évaluation réalisée par l'enseignant joue le rôle d'une pré-évaluation. Pour mieux saisir la manière dont celles-ci s'articulent entre elles, il est utile de partir d'un exemple concret relaté par un psychologue scolaire ; celui Félix, un élève de huit ans pressenti par son enseignant comme ayant « *une déficience intellectuelle* » :

« *Après deux années de cours préparatoires, Félix est en CE1 et ne sait toujours pas lire (...). Son maître se désespère, d'autant que les difficultés d'apprentissage s'accompagnent d'un comportement inhabituel dans une école (...). Il a demandé très*

⁸⁸² Article D.321-6 du Code de l'éducation, codifié par le décret n°2006-583 du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du Code de l'éducation et modifié par le décret n°2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement.

⁸⁸³ Il a pu être avancé que : « *En France, aujourd'hui, on ne rencontre pas de débats de ce type dans le domaine de l'école, pour la simple raison que la sélection scolaire repose uniquement sur les notes attribuées par les enseignants, notes dont on ne questionne guère la validité (...)* », Michel HUTEAU et Jacques LAUTREY, *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*, Psychologie et sciences de la pensée, Puf, 2003, p. 63. Bien que le propos nous semble devoir être nuancé, nous rejoignons les auteurs lorsqu'ils distinguent les débats autour de l'évaluation scolaire de ceux relatifs à l'évaluation psychométrique (de natures et d'origines différentes).

tôt une aide spécialisée, assurée par une jeune enseignante, puis s'est ravisé, jugeant que le problème dépassait le cadre d'une aide scolaire. À cette occasion, il a rempli un questionnaire inquiétant sur le comportement de Félix, dont il ressort que l'enfant ne tient pas en place, abandonne à tout moment une tâche en cours et ne fixe son attention que par courts instants [le questionnaire paraît établi sur les critères CIM-10 du trouble d'attention/hyperactivité] (...). Ce matin même, en entrant dans la classe, Félix a renversé d'un ample geste de la main tout le travail des enfants de la section infantine exposé sur les tables. "Comme ça ! Pour rien !" dit le maître, qui ajoute aussitôt : "Il faut faire quelque chose". Ce quelque chose, pense-t-il, pourrait être la formule dernière-née de l'éducation nationale, qui engage l'enseignant à coucher par écrit les difficultés rencontrées, et les voies d'aide qu'il peut apporter à l'enfant, impliquant – pense-t-il – diverses personnes, dont les parents bien sûr, l'orthophoniste, le CMPP qui se trouve quarante kilomètres plus bas, comme le bureau du psychologue scolaire. Le manque d'intérêt de Félix pour tout ce qu'on lui propose en classe est le premier motif de plainte de l'enseignant (...) le maître en vient à mettre en cause ses capacités intellectuelles, et songe qu'un enseignement dans une classe spéciale pour handicapés mentaux pourrait mieux convenir. La demande d'examen est justifiée par l'important déficit d'acquisition scolaire de Félix, et par son manque d'intérêt pour ce qui est proposé en classe. À ce double titre, l'hypothèse d'une déficience intellectuelle peut paraître légitime »⁸⁸⁴.

Comme l'illustre cet exemple, la pré-évaluation de l'intelligence réalisée par l'enseignant peut être déconstruite en deux phases. La première correspond à la lecture de certains indices d'anormalité chez l'élève (A) et la seconde au suivi d'une procédure à l'aide de formulaires préremplis (B).

A - La lecture d'indices d'anormalité chez l'élève

Suivant les termes d'un arrêté, l'enseignant doit « *en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages* »⁸⁸⁵. Il doit donc non seulement repérer les difficultés des élèves, mais il doit le faire en situation d'apprentissage et

⁸⁸⁴ Récit rapporté par un psychologue scolaire et docteur en psychologie : Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant, op. cit.*, pp. 273-290.

⁸⁸⁵ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

non en situation, plus ponctuelle et plus rare, d'examen. La situation d'apprentissage étant constante, le repérage imposé est par définition ininterrompu. Cette évaluation pédagogique et ce repérage spécial des difficultés par l'enseignant ont besoin, pour fonctionner correctement, de détecteurs efficaces, d'indices d'anormalité chez l'élève. Pour être efficaces, ces indices doivent répondre à certains critères : être précis, sensibles et standardisés. Ils sont dans certains cas appelés *signes cliniques*. Plus les indices utilisés seront précis, plus la pré-évaluation pédagogique sera fine et préventive. C'est sur la base de ces indices d'anormalité que l'enseignant demandera au psychologue scolaire de prendre le relais.

Certains de ces indices d'anormalité sont expressément mentionnés par le Ministère de l'Éducation Nationale, à l'occasion de circulaires, de guides ou de réponses à des questions écrites. Par exemple, la Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007 relative à la détection et la prise en charge des élèves intellectuellement précoces, liste les indices suivants : le mal-être à l'école, les troubles de l'apprentissage, les troubles du comportement, le caractère remarquable des capacités intellectuelles et « *l'écart constaté entre ces capacités et les performances réalisées* »⁸⁸⁶. Le Ministère de l'Éducation Nationale insiste sur l'importance de l'indice de la

⁸⁸⁶ « (...) Il n'y a pas lieu de conduire un dépistage systématique. En revanche, chaque fois qu'un élève manifeste un mal-être à l'école ou au collège, un trouble de l'apprentissage ou du comportement, ou simplement que ses parents en font la demande, la situation doit être examinée sans attendre, et les éventuelles mesures adaptées doivent être prises. / Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces "Si l'approche de la situation de ces élèves fait aujourd'hui l'objet d'une certaine convergence des points de vue des professionnels de l'enfance et des familles, les enfants concernés ne constituent pas une population identifiable comme telle. Il faut souligner la très grande diversité de leurs profils (langage, mémoire, adaptation, motivation, personnalité, etc.). Ils n'ont en commun que le fait de bénéficier de certaines capacités remarquables et l'écart constaté entre ces capacités et les performances réalisées, en particulier en milieu scolaire. (...) Il ne saurait être question d'entreprendre un repérage systématique des enfants présentant des potentialités intellectuelles exceptionnelles. Ceux-ci sont en général bien accueillis, adaptés à l'école et, pour leur grande majorité, en situation de réussite scolaire. Il s'agit en revanche d'apporter l'aide et l'accompagnement nécessaires à la minorité qui, parmi eux, est en souffrance (ou est susceptible de l'être). (...) L'hypothèse d'un écart entre les compétences attribuées et des difficultés avérées dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage est donc le point de départ de l'interrogation qui justifiera une évaluation approfondie. Celle-ci nécessite l'éclairage des regards complémentaires des professionnels spécialisés" », Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007 relative à la détection et la prise en charge des élèves intellectuellement précoces, rédigée par le Ministre de l'éducation nationale, destinée aux rectrices et recteurs d'académie, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux et aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré.

difficulté scolaire dans la pré-détection, par l'enseignant, de l'élève intellectuellement précoce⁸⁸⁷. On retrouve les mêmes indices de pré-détection des élèves intellectuellement précoces dans de nombreuses autres publications du Ministère de l'Éducation Nationale publiées⁸⁸⁸. Des « *grilles d'aide à l'observation des caractéristiques de l'EHP [Élève à Haut Potentiel]* » sont mises à la disposition des enseignants pour le repérage des élèves intellectuellement précoces ou dits à haut potentiel⁸⁸⁹. D'autres de ces indices d'anormalité sont mentionnés dans la littérature grise⁸⁹⁰. D'autres encore sont de nature coutumière. En effet, dans la pratique quotidienne de l'enseignant, deux indices d'anormalité fonctionnent couramment : celui de la perturbation de la classe par l'élève et celui de ses difficultés d'apprentissage. En effet, l'enseignant sollicite généralement le psychologue scolaire suite à deux types d'inquiétudes, celles relatives à la dynamique du groupe (difficultés des élèves à vivre ensemble du fait d'enfants perturbateurs) et celles relatives aux apprentissages (c'est-à-dire « *des empêchements, passagers ou durables, aux progrès des connaissances et à l'autonomie de l'enfant* »⁸⁹¹)⁸⁹².

⁸⁸⁷ « (...) c'est en général parce que ces élèves sont en difficulté que l'on procède à des investigations qui mettent alors en évidence leur précocité intellectuelle. (...) Ces situations doivent attirer l'attention des enseignants et les conduire à proposer aux parents qu'un bilan psychologique soit établi par le psychologue scolaire. Dès que les enseignants ont repéré chez un enfant scolarisé des signes de précocité intellectuelle, des réponses peuvent être immédiatement apportées à l'école dans le cadre d'un dialogue avec la famille, avec l'éclairage des psychologues scolaires (...) », Ministère de l'Éducation Nationale, Réponse à la question écrite n°99571, publiée le 11 juillet 2006.

⁸⁸⁸ Voir par exemple : la réponse du Ministère de l'Éducation Nationale à la question écrite n°102754, publiée le 29 août 2006 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr>].

⁸⁸⁹ Le site internet Éduscol, créé par Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, met à la disposition des enseignants des grilles d'aide à l'observation des caractéristiques de l'EHP (enfant à haut potentiel) et publie un Vademecum intitulé « *Scolariser un élève à haut potentiel* » : [en ligne : <https://eduscol.education.fr/1188/ressources-pour-la-personnalisation-des-parcours-des-eleves-haut-potentiel>].

⁸⁹⁰ Voir par exemple : Xavier CAROFF, Céline JOUFFRAY, Mariya JILINSKAYA et Gilles FERNANDEZ, « Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués », *Bulletin de psychologie*, 2006/5, n° 485, pp. 469-480.

⁸⁹¹ Virginie Martin-Lavaud, *Psychologue à l'école, op. cit.*, p. 48.

⁸⁹² *Ibid.*, pp. 37-57.

B - Le suivi d'une procédure à l'aide de formulaires préremplis

Après lecture et mise en action des indices d'anormalité chez l'élève, l'enseignant va formuler une demande tendant à l'intervention du psychologue scolaire. Cette demande d'intervention peut être orale. Elle peut également être plus ou moins formalisée à l'aide d'un écrit⁸⁹³. Lorsque l'écrit est utilisé, on rentre dans la deuxième phase de la pré-évaluation pédagogique. Cette phase écrite structure le relais entre la pré-évaluation pédagogique et l'évaluation psychologique ; le sort de l'enfant entre alors dans un jeu d'écritures.

Pour ce faire, il existe, à la disposition des enseignants, des formulaires et procédures simplifiées permettant de demander une évaluation médico-psychologique de l'enfant. Les formulaires en question sont appelés « *demande d'aide auprès du psychologue scolaire* » ou parfois « *signalement scolaires* »⁸⁹⁴. Ces formulaires ou procédures, on les retrouve aussi dans le langage des psychologues sous la forme de « *demandes de premier entretien* » ou de « *demande de première rencontre* »⁸⁹⁵. L'enseignant choisit parfois de discuter avec les parents des difficultés de l'enfant et de les inciter à demander eux-mêmes l'intervention du psychologue scolaire. Lorsque la demande émane de l'enfant, directement ou par le biais de son représentant légal, on parlera non pas de demande d'intervention du psychologue scolaire, mais de « *plainte* »⁸⁹⁶. La formule ne manque pas de surprendre. Elle semble révéler une prudence de ces professionnels face aux demandes de rencontre du psychologue scolaire formulées par les parents d'élèves (formulées sans l'aide de l'enseignant – qui dispose de ses propres formulaires – et possiblement sans son accord).

L'ensemble de ces formulaires matérialisent le relais entre les pré-évaluations de l'enseignant et celles du psychologue scolaire, dont le fonctionnement est parfois organisé par du droit formel⁸⁹⁷.

⁸⁹³ Isabelle ARGALSKI, *Les motifs de demande d'aide en psychologie scolaire*, mémoire, Laboratoire de psychologie clinique, Université Grenoble II, 2001 [en ligne].

⁸⁹⁴ L. GADEAU et I. BILLON-GALLAND, « La demande d'aide auprès du psychologue scolaire. Une enquête relative à 383 "signalements scolaires" », *Psychologie & Education*, n° 54, 3, 2003, pp. 13-28.

⁸⁹⁵ Thierry FOUCHER, Martin MÉDIA, « Psychanalyse et psychologie scolaire », *Le journal des psychologues*, 2008/8 n°261, pp. 59-62, [en ligne] <https://www.cairn.info/vue-le-journal-des-psychologues-2008-8-page-59.htm>.

⁸⁹⁶ Georges MASLET, « Eléments de réflexion sur la fonction de psychologue scolaire. Pour un projet de formation », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°8, 1992, pp. 31-40.

⁸⁹⁷ Citons l'exemple du Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, qui dispose, en son article 4 alinéa 2, qu' : « À tout moment de la

Nous pouvons conclure sur ce point en disant que le rôle des enseignants dans la pré-évaluation de l'intelligence des élèves s'est progressivement organisé, standardisé, normalisé et diversifié. L'existence de procédures et de formulaires préremplis vient parfaire cette organisation standardisée. La pré-évaluation pédagogique permet de réduire les coûts, en sélectionnant soigneusement les élèves montrant des premiers signes d'anormalité, afin qu'ils rencontrent le psychologue scolaire qui procédera à l'évaluation psychologique de leur intelligence. En effet, elle permet à la détection psychologique des anormaux de fonctionner malgré un très faible nombre de psychologues scolaires ; en France, en zone urbaine, le nombre moyen d'élèves par psychologue scolaire est de 1000. En zone rurale, ce nombre va jusqu'à 2000 à 3000 élèves⁸⁹⁸.

II - L'évaluation réalisée par le psychologue scolaire

Suivant une procédure d'évaluation encadrée par une littérature technique et un certain nombre règles issues de la déontologie des psychologues et des recommandations de bonne pratique (A), le psychologue scolaire va « découvrir » ce qui structure l'intelligence de l'élève et la catégorie psychologique à laquelle il appartient (B).

scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève ». Selon l'article 5 du même décret : « Après l'article 4 sont ajoutés les articles 4-1, 4-2, 4-3 et 4-4 ainsi rédigés : I. - « Art. 4-1. - Le maître de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les parents ou le représentant légal sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Dès que des difficultés apparaissent, un dialogue est engagé avec eux. Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle. Les propositions du conseil des maîtres sont adressées aux parents ou au représentant légal pour avis ; ceux-ci font connaître leur réponse dans un délai de quinze jours. Passé ce délai, l'absence de réponse équivaut à l'acceptation de la proposition. Le conseil des maîtres arrête alors sa décision qui est notifiée aux parents ou au représentant légal. Si ceux-ci contestent la décision, ils peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours motivé, examiné par la commission départementale d'appel prévue à l'article 4-3 (...) ».

⁸⁹⁸ Virginie MARTIN-LAVAUD, *Psychologue à l'école*, op. cit., p. 12.

A - Une procédure encadrée

Reprenons, là où nous l'avons laissé, le récit concernant Félix, un élève de huit ans pressenti par son enseignant d'avoir « *une déficience intellectuelle* » et qualifié *a posteriori* par le psychologue scolaire comme présentant « *un retard significatif d'apprentissage en lecture (dyslexie)* »⁸⁹⁹. Le psychologue scolaire, intervenu à la demande de l'enseignant, poursuit en ces termes :

« Félix, que j'ai déjà rencontré, n'est pas très loquace. La passation d'épreuves verbales sera problématique, alors que j'ai besoin d'une relation avec lui assez prolongée, utilisant un matériel qui implique des conduites d'apprentissage. Les épreuves de raisonnement perceptif du WISC-IV peuvent être très bien acceptées et fournir la base d'observations utiles pour apprécier les possibilités d'apprentissage de Félix en cours d'épreuve et leurs conditions (...). Le tableau 12.1 présente le résumé des scores obtenus sur les diverses épreuves. Le QT [Quotient Total] est subnormal, mais la note globale masque une grande hétérogénéité entre les différents indices du WISC-IV (...). Ce constat est conforme à l'impression générale rapportée, faisant état de difficultés d'attention concentration et d'une lenteur évidente dans les épreuves papier de "Code" et "Symboles". Les notes d'échelles obtenues dans les épreuves de "Raisonnement perceptif" n'étaient pas prévisibles, au regard du constat fait par le maître et de l'échec massif de Félix dans sa scolarité. Pas davantage les notes d'épreuves de "Compréhension verbale". Elles éliminent l'hypothèse de déficience intellectuelle (...). La dyslexie de Félix n'est pas une hypothèse avant l'examen, elle est un fait. Elle est avérée par ses performances dans l'épreuve de lecture – déchiffrement du K-ABC -, qui se situent à plus de deux écarts type de la moyenne des enfants du même âge. Ce n'est là qu'une confirmation à ce que nous savons de son cursus scolaire »⁹⁰⁰.

Comme l'illustre sommairement le récit ci-dessus, l'évaluation organisée par le psychologue scolaire suit une procédure marquant plusieurs étapes. Suivant les recommandations de bonne pratique nationales et internationales et les règles déontologiques, ces étapes sont au nombre de cinq : l'entretien, la passation (dite aussi *testing*), la lecture critique du résultat du test, la

⁸⁹⁹ Récit rapporté par un psychologue scolaire et docteur en psychologie : Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant, op. cit.*, pp. 273-290.

⁹⁰⁰ *Idem.*

dénomination éventuelle de l'anormalité et la rédaction d'un compte-rendu. Chacune de ces étapes est encadrée par un langage et un codage techniques, contenus dans la littérature grise.

L'entretien, qui est la rencontre avec l'enfant, est l'occasion pour le psychologue scolaire de fixer les objectifs de son intervention et de s'interroger sur la nécessité d'une évaluation de l'intelligence à l'aide d'un test psychométrique. Le cas échéant, le psychologue scolaire dispose, en théorie, d'une liberté dans la sélection du test le plus adéquat. Cette liberté figure dans les recommandations et règles professionnelles, parmi lesquelles : la *Charte Européenne Des Psychologues*⁹⁰¹ ; les *Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant*⁹⁰² ; les *Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests*⁹⁰³ ; et le *Code de déontologie des psychologues*⁹⁰⁴. Remarquons

⁹⁰¹ « Dans le cadre de sa compétence, le psychologue assume la responsabilité du choix, de l'application, des conséquences des méthodes et techniques qu'il met en œuvre et des avis professionnels qu'il émet au regard des personnes, des groupes et de la société. Il refuse toute intervention, toute fonction théorique ou technique qui entreraient en contradiction avec ses principes éthiques », Charte Européenne Des Psychologues du 22 mars 1996, actualisé en février 2012.

⁹⁰² « R8 : Le psychologue est libre de ses choix méthodologiques et doit disposer des conditions de réalisation d'un examen de qualité. (...) R16 : Le choix des méthodes et des informations utilisées pour réaliser l'examen psychologique est une compétence centrale du psychologue », Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant, Conférence de consensus en Psychologie de novembre 2010, présidé par le professeur de psychologie Jacques GREGOIRE et réunissant le Collège des psychologues et le Collège des disciplines associées, des institutions et de la société civile (composé d'un avocat, de deux sociologues, d'un pédopsychiatre, d'un méthodologiste CNRS, d'un magistrat, d'un journaliste et d'un médecin de santé scolaire).

⁹⁰³ « Les utilisateurs de tests compétents devraient (...) 2.2. Choisir des tests techniquement fiables et appropriés à la situation. (...) », Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests éditées par la Commission Internationale des Tests de 2003.

⁹⁰⁴ « Dans le cadre de ses compétences professionnelles, le psychologue décide du choix et de l'application des méthodes et techniques psychologiques qu'il conçoit et met en œuvre. Il répond donc personnellement de ses choix et des conséquences directes de ses actions et avis professionnels », Titre I-3 du Code de déontologie, ancienne version de mars 1996 ; « Les techniques utilisées par le psychologue pour l'évaluation, à des fins directes de diagnostic, d'orientation ou de sélection, doivent avoir été scientifiquement validées », article 18 du Code de déontologie, ancienne version de mars 1996. La version actualisée de février 2012 n'a pas changé sur ce point, affirmant que : « Le psychologue décide et répond personnellement du choix et de l'application des méthodes et techniques qu'il conçoit et met en œuvre et des avis qu'il formule », préambule du Code de déontologie actualisé, version de février 2012 ; et que : « Les techniques utilisées par le psychologue à des fins d'évaluation, de diagnostic, d'orientation ou de sélection, doivent avoir été scientifiquement validées et sont actualisées », article 24 Code de déontologie actualisé, version de février 2012.

l'existence, entre ces textes, d'un rapport de valorisations réciproques structuré par des jeux de renvois. Par exemple, la *Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant* renvoie le psychologue au respect du *Code de déontologie* et des *Recommandations internationales sur l'utilisation des tests*⁹⁰⁵. Cette liberté dans le choix du test, voit son exercice guidé par des recommandations insistant sur l'importance de recueillir un certain nombre de données sur l'enfant et son entourage⁹⁰⁶. Le psychologue scolaire est déclaré responsable du test qu'il choisit et doit répondre tant de sa validité *in abstracto*, au regard des données acquises de la psychologie⁹⁰⁷, que de son

⁹⁰⁵ Recommandation n°15 des *Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant* : « R15 : Les règles de déontologie et le code professionnel sont des composantes essentielles du cadre de l'examen. Commentaire : Ces règles sont les balises fondamentales du cadre de l'examen. Elles garantissent la probité de la démarche du psychologue. Elles lui permettent d'effectuer un certain nombre de choix méthodologiques, relationnels et organisationnels, et éventuellement de se justifier en cas de conflit. Le respect des règles déontologiques, en particulier de la confidentialité et du secret professionnel, est la condition sine qua non d'une relation de confiance nécessaire à la réalisation d'un examen psychologique. Pour guider leur pratique de l'examen, les psychologues respectent impérativement le *Code de déontologie des psychologues* (1996), mais tiennent également compte des *Recommandations internationales sur l'utilisation des tests* (2003) ».

⁹⁰⁶ « Ce choix est guidé par les questions posées au début de l'examen, les caractéristiques de l'enfant et de son milieu (son âge, le contexte social et culturel, la maîtrise de la langue, son éventuel handicap, le niveau d'acculturation, etc.) et les qualités mêmes des méthodes. Le psychologue effectue un choix raisonné, argumenté et spécifique à chaque situation. Les informations proviennent notamment de (1) l'anamnèse et des examens antérieurs, (2) l'entretien avec l'enfant et/ou son entourage, (3) l'observation de l'enfant et/ou de son milieu, et (4) les questionnaires standardisés et tests, administrés à l'enfant et/ou son entourage », Commentaire sous la Recommandation n°8, *Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant*, *op. cit.*

⁹⁰⁷ « R17 : Les tests choisis par le psychologue doivent présenter des qualités de mesure scientifiquement démontrées. Commentaire : Ces qualités s'appuient sur des preuves accessibles, publiées dans les manuels des tests ou dans des articles de revues scientifiques. Le psychologue s'assure que les études de validation des résultats à un test démontrent que l'interprétation proposée pour rendre compte de la réalité psychologique décrite est appropriée et fondée. Il vérifie la pertinence des étalonnages et l'absence de biais systématique des tests qu'il a choisis à l'égard de certains groupes d'enfants. Il contrôle régulièrement l'adéquation des tests utilisés en fonction de l'évolution des caractéristiques de la population des enfants au cours du temps. Il réévalue l'utilisation des tests si des changements ont été apportés à leur forme, leur contenu ou leur mode d'administration. R18 : L'administration et la cotation des tests choisis sont effectuées par le psychologue lui-même dans des conditions optimales. Commentaire : Le psychologue s'assure que l'environnement dans lequel se déroule la passation des tests est à l'abri de perturbations extérieures. Il respecte strictement les instructions et consignes décrites dans les manuels et se conforme aux procédures standardisées décrites pour calculer les scores. Il choisit le type de normes, ou l'échantillon de comparaison, le plus approprié aux objectifs de l'examen

opportunité *in concreto*⁹⁰⁸. Cette responsabilité affirmée dans les textes précités, figure au nombre des raisons pour lesquelles les psychologues utilisent préférentiellement les mêmes tests (ceux dont la validité est déjà éprouvée par une littérature abondante), en particulier le WISC⁹⁰⁹. Selon une étude menée⁹¹⁰, les autres motifs à l'origine de cette préférence sont : les besoins cliniques d'évaluation, la formation des psychologues à l'examen psychologique⁹¹¹, la nature et la qualité de ces épreuves⁹¹², ainsi que leur contribution manifeste à la spécificité

et le précise clairement dans le compte rendu. Lorsqu'un psychologue stagiaire administre et cote un test, il doit être dûment supervisé par le psychologue responsable de l'examen », Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant, Conférence de consensus en Psychologie de novembre 2010.

⁹⁰⁸ « *Les utilisateurs de tests compétents devraient (...) : 1.3. Prendre leurs responsabilités pour l'utilisation qu'ils font des tests. (...) 1.3.2. Assumer ses responsabilités pour le choix des tests utilisés et pour les conseils formulés. (...) 2.1.1. Produire une justification argumentée de l'utilisation de tests. 2.1.2. S'assurer qu'il a été procédé à une analyse approfondie des besoins du client, des motifs de la consultation, ou du type de diagnostic, de situation, ou d'emploi visé par cette évaluation. (...)* », Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests" éditées par la Commission Internationale des Tests de 2003.

⁹⁰⁹ Dana CASTRO, *Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte*, DUNOD, 2006, pages 5, 6 et 7.

⁹¹⁰ *Idem.*

⁹¹¹ Ainsi, cette préférence tient-elle d'abord à la formation des psychologues. En France, dans leur grande majorité, les psychologues cliniciens utilisent les tests pour lesquels une formation universitaire a été dispensée au cours de leur cursus. Les échelles de Wechsler, le Rorschach, le TAT et le MMPI sont les épreuves les plus fréquemment enseignées à l'Université. Les tests enseignés à l'Université sont pratiqués tout le long de la vie professionnelle. Des habitudes d'évaluation s'installent solidement dans les cinq premières années d'exercice et ne sont modifiées ni par l'expérience clinique, ni par l'information scientifique : Dana CASTRO, *Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte*, *op. cit.*, pp. 5-7.

⁹¹² Ensuite, cette préférence porte sur la *nature* et sur la *qualité* de ces épreuves. Échelles de Wechsler, Rorschach, TAT et MMPI, répondent parfaitement aux problématiques utilitaires des questionnements cliniques, puisque celles-ci présentent des consignes claires d'administration, de passation et d'interprétation, une stabilité temporelle de certaines de leurs variables constituantes, sont applicables à des populations diverses, discriminent certains groupes cliniques entre eux et sont dotées de références locales de comparaison. Le travail interprétatif porte sur des données quantitatives et qualitatives et nécessite une formation adéquate de l'examineur. Chacune de ces épreuves, de par sa construction, permet d'éclairer le fonctionnement psychique du sujet singulier et de mettre en évidence des aspects non décelables autrement. Chacune de ces épreuves rend compte des forces et des faiblesses du sujet, facilite la définition des visées psychothérapeutiques et la hiérarchisation des objectifs intermédiaires. Elles sont applicables sous une forme test-retest qui favorise le suivi de l'évolution et des effets thérapeutiques des traitements proposés. Enfin, ces épreuves, ont une longue histoire théorique et pratique, sont très fréquemment étudiées dans la recherche, comptabilisent un grand nombre d'études de

professionnelle des psychologues cliniciens⁹¹³. Remarquons enfin que la liberté dans le choix du test peut se heurter à des exigences liées au contexte institutionnel. Certains psychologues et psychologues scolaires indiquent subir des pressions émanant d'une hiérarchie qui leur impose l'utilisation d'un test en particulier, par exemple un directeur d'école exigeant une application systématique du WISC⁹¹⁴.

validation et sont très souvent mentionnées dans la littérature de spécialité. Dana CASTRO, *Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte*, op. cit., pp. 5-7.

⁹¹³ Enfin, l'intérêt de ces épreuves découle de leur contribution manifeste à la spécificité professionnelle des psychologues cliniciens. Échelles de Wechsler, Rorschach, TAT et MMPI relèvent du domaine strict de la psychologie. En effet, s'exprimant dans une enquête nationale, une grande majorité des psychologues français estiment que ces épreuves reposent toutes, sans exception, sur des théories ou modèles psychologiques, élaborés par la psychologie. Ils estiment aussi que, de ce fait, seuls les psychologues sont à même de fournir une interprétation fiable des données. Car, de par leur formation et leur mission clinique, les psychologues synthétisent l'information issue de plusieurs instruments d'évaluation, la mettent en perspective, gèrent l'ambiguïté, bonifient les compétences pour aboutir *in fine* à la conceptualisation du cas du sujet singulier. Et le travail de conceptualisation, permet de restituer, de manière pertinente les résultats au sujet : Dana CASTRO, *Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte*, op. cit., pp. 5-7.

⁹¹⁴ C'est ce que révèle la lecture des questions posées à la CNCDP (Commission nationale consultative de déontologie des psychologues). Citons le cas d'une psychologue scolaire, sollicitant l'avis de la commission pour savoir si elle avait, à bon droit, refusé la demande de son chef de service. Son chef de service lui avait imposé l'utilisation du WISC et lui avait dit lors d'une entrevue : « *Votre blabla ne m'intéresse pas, ce sont les QI qui m'intéressent* ». Dans un point 2.1, la Commission rappelle que « *le psychologue a la libre appréciation des méthodes qu'il juge les plus appropriées pour répondre au motif de ses interventions. Il a l'entière responsabilité de ses choix (...)* De ce point de vue, la position prise par la requérante est conforme au code de déontologie des psychologues. L'exigence de son supérieur hiérarchique concernant l'usage d'une technique particulière constitue un abus de pouvoir ». Elle poursuit dans un point 2.2 : « *Il convient ici, de rappeler qu'un indice statistique, tel que le QI, quelle que soient sa qualité scientifique et mathématique, ne peut rendre compte à lui seul d'une problématique psychique. D'ailleurs, de par sa formation de haut niveau, le psychologue est averti de la complexité de sa pratique, ce que précise l'article 19 (...)*. En refusant de réduire un compte rendu d'examen psychologique à la communication d'un QI, la requérante respecte le code de déontologie des psychologues. En cherchant à la contraindre à cette démarche, son supérieur hiérarchique commet un abus de pouvoir » (Avis CNCDP 2004-05, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-demandeur/entr%C3%83%C2%A9e/vue/34-avis-cncdp-2004-05>]). Citons également une question a été posée par un responsable de l'Association française des psychologues scolaires, dite AFPS. Ce dernier devait se prononcer sur un rapport d'inspection concernant un psychologue scolaire, dans lequel l'inspecteur de l'Éducation nationale critique l'emploi de certains tests, en recommande d'autres et conseille au psychologue de modifier son attitude à l'égard des enfants et de leurs familles. La CNCDP répond que « *le choix des épreuves psychométriques qu'il utilise est donc du ressort du psychologue, qui a le devoir d'en apprécier avec compétence et discernement les avantages et les inconvénients, en tenant compte notamment des conclusions des travaux scientifiques dont elles font l'objet* » (Avis

Les deux autres étapes de passation et de lecture critique du résultat du test, sont globalement standardisées. Il existe tout un ensemble de règles d'utilisation des tests psychométriques (encadrant l'environnement et le temps de passation, les formes de présentation des questions, les méthodes de recueil des réponses, les règles de calcul des scores, *etc.*), posées par la littérature psychologique⁹¹⁵ ou émanant d'instances telles que la *Commission nationale consultative en déontologie des psychologues (CNCDP)*⁹¹⁶. La standardisation de cette partie de la procédure, aidée par son informatisation, semble révéler une volonté de réduire, voire de prévenir, les biais. La volonté de réduction des biais est toutefois contrebalancée par une exigence déontologique de personnalisation de l'entretien et de la passation. En effet, la déontologie des psychologues insiste fortement sur l'intérêt d'un entretien personnalisé avec

CNCDP 1998-16 bis, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-annee/entr%C3%83%C2%A9e/vue/170-avis-cncdp-1998-16-bis>].

⁹¹⁵ Voir, par exemple, un manuel de psychologie guidant la passation du subtest *Vocabulaire* d'une échelle d'intelligence de Wechsler, évaluant la *socialité* d'une personne (le test porte sur une liste de trente-trois mots dont il est demandé de fournir les définitions) : « *Il n'y a pas de temps limite qui soit indiqué dans le manuel. Je conseille de ne pas dépasser 15 secondes par mot, l'accessibilité au lexique se faisant environ dans les 10 secondes. Le psychologue sera attentif à toute définition sortant de l'ordinaire (...). Le score virtuel doit être interprété à la fois sur un plan mnésique (degré d'accessibilité au lexique), anxieux (mise à l'épreuve du sujet devant les représentations idéales) et défensif (libération de l'inhibition ou non)* », Alain BRUN, *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, Psycho-logiques, L'Harmattan, 2008, pp. 25-29.

On y trouve également des règles spéciales de passation, par exemple concernant les sujets schizophrènes : « (...) *les schizophrènes entretiennent des rapports particuliers avec les mots (...). L'indice de socialité sera donc assez bas, mais la détérioration liée aux troubles du penser chez le schizophrène s'accompagne souvent d'une impossibilité à produire une définition correcte (socialement et linguistiquement)* », *Ibid.*, p. 34. Enfin, pouvons-nous y lire des règles d'utilisation et d'interprétation des scores obtenus : « *Le champ inhibé correspond à une faiblesse de stimulation de l'environnement, ainsi qu'à un niveau de transmission transgénérationnel faible. L'échec aux items, passé l'item 15 ou 16, révélerait soit une détérioration soit une inadaptation soulignée par l'indice de socialité (...). À l'observation de ces champs, on ajoutera l'indice d'expansion sémantique qui est : la note standard x (nombre d'items réussis ÷ nombre d'items total) (...). Cet indice relativise immédiatement les défauts de cotation de l'échelle (...)* », *Ibid.*, pp. 36-37.

⁹¹⁶ Citons l'extrait d'un avis de la CNCDP : « *Le psychologue dispose sur le lieu de son exercice professionnel d'une installation convenable, de locaux adéquats pour permettre le respect du secret professionnel, et des moyens techniques suffisants en rapport avec la nature de ses actes professionnels et des personnes qui le consultent (...). Il lui revient donc de juger, pour chaque situation particulière, de l'adéquation entre les outils qu'il utilise, le contexte d'utilisation et les caractéristiques de la personne concernée par l'examen* » (Avis CNCDP n°2000-12 [en ligne : <https://www.cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-annee/entr%C3%83%C2%A9e/vue/221-avis-cncdp-2000-12>]).

l'enfant et met en garde contre toute lecture automatisée du résultat du test⁹¹⁷, ce qui pourrait être interprété comme une volonté de maintenir un certain biais de lecture.

Lorsqu'il rédige son rapport, le psychologue scolaire n'y indique pas toujours la note de QI. La CNCDP a rappelé, à plusieurs reprises, que le choix de transmettre ou non la note de QI revenait au psychologue, qui doit prendre en compte les avantages et les inconvénients de cette transmission⁹¹⁸.

B - Une simple découverte technique de l'intelligence de l'élève ?

« Le QT [Quotient Total] est subnormal, mais la note globale masque une grande hétérogénéité entre les différents indices du WISC-IV (...). Les notes d'échelles obtenues dans les épreuves de "Raisonnement perceptif" [et] de "Compréhension verbale" (...) éliminent l'hypothèse de déficience intellectuelle (...). La dyslexie de Félix n'est pas une hypothèse avant l'examen, elle est un fait. Elle est avérée par ses performances dans l'épreuve de lecture – déchiffrement du K-ABC -, qui se situent à plus de deux écarts type de la moyenne des enfants du même âge »⁹¹⁹. C'est, en ces termes, que conclue le psychologue scolaire ayant évalué Félix à l'aide de deux tests psychométriques standardisés, le WISC-IV et le K-ABC. Celui-ci écarte l'hypothèse de la déficience intellectuelle au profit d'une dyslexie, qu'il pose comme « un fait »⁹²⁰.

Comme l'illustrent ces propos, les psychologues scolaires parlent de « faits » découverts grâce à une procédure d'« évaluation ». Ils parlent également de « dépistage » et de « repérage » des troubles de l'intelligence. Leur évaluation se donne l'apparence d'une simple « découverte » des capacités intellectuelles de l'enfant et/ou d'une pathologie qui était déjà là. Cette découverte

⁹¹⁷ Le principe « déontologique » de personnalisation du testing trouve son fondement dans l'article 23 du Code de déontologie des psychologues de 2012 : « *La pratique du psychologue ne se réduit pas aux méthodes et aux techniques employées. Elle est indissociable d'une appréciation critique et d'une mise en perspective théorique de ces techniques* » ; De même, suivant son article 25 : « *Le psychologue est averti du caractère relatif de ses évaluations et interprétations. Il prend en compte les processus évolutifs de la personne. Il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives concernant les ressources psychologiques et psychosociales des individus ou des groupes* ».

⁹¹⁸ Voir par exemple : Avis CNCDP n° 2004-05, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-demandeur/entr%C3%83%C2%A9e/vue/34-avis-cncdp-2004-05>].

⁹¹⁹ Récit rapporté par un psychologue scolaire et docteur en psychologie : Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant, op. cit.*, pp. 273-290.

⁹²⁰ *Idem.*

se sert d'un comparatif entre, d'une part, le comportement cognitif de l'enfant et, d'autre part, des seuils de normalités préexistants, posés suivant un consensus dit « scientifique ».

Prenons un autre exemple, celui du récit d'évaluation de Noémie et Elodie, des jumelles de onze ans « *présentant des retards de développement* », récit rapporté par un psychologue scolaire dans un ouvrage destiné à ses pairs :

« En difficulté toutes les deux, avec des séquelles évidentes de retard de parole et de langage (...). L'examen psychologique a dans ce cadre pour fonction de préciser les acquis de Noémie et Elodie, ainsi que les conditions selon lesquelles elles atteignent au meilleur niveau de fonctionnement intellectuel. Les épreuves répondant le mieux à ces objectifs nous paraissent être une batterie de tests d'efficiences scolaire – nous retenons pour cela les épreuves de connaissance du K-ABC – et le matériel abstrait et non verbal des PM-38 (...). Les scores attribués avec les épreuves de connaissances du K-ABC sont remarquablement homogènes, et situent à peu de choses près, l'efficiences de Noémie à deux écarts types de la moyenne des enfants de cet âge. Les épreuves de lecture font apparaître quelques particularités, comme la lecture fautive en déchiffrement de mots qui du même coup deviennent des non-mots sans que cela ne retienne Noémie, la lecture à haute voix en lecture compréhension qui doit absolument accompagner le mime requis par l'épreuve, ou, plus particulier encore, la lecture là encore fautive de mots dans des phrases mimées, marquée par des approximations articulatoires ou phonétiques qui appartiennent au jeune âge. À elles seules, les épreuves de lecture confirmeraient l'hypothèse première d'un développement dysharmonique que nous pressentions »⁹²¹.

Suivant cette présentation des choses, le psychologue scolaire ne fait que découvrir la catégorie à laquelle l'intelligence de l'enfant appartient, lui attribuant un signifiant, suivant une opération de subsumption guidée par la passation de tests standardisés.

Cela suppose que la catégorie en question, c'est-à-dire que le signifiant (dans l'exemple des jumelles, le *développement dysharmonique*) soit suffisamment clair et qu'il ne soit pas soumis à interprétation. À tout le moins, si l'interprétation était possible, celle-ci ne devrait pas être menée par le psychologue scolaire (simple autorité d'application n'interprétant que le fait à subsumer), mais par d'autres autorités, détenant explicitement le pouvoir de le faire. L'on peut trouver dans des ouvrages de psychologie, rédigés par des universitaires, tout un ensemble de

⁹²¹ Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, op. cit., pp. 443-446.

définitions et de règles servant à guider l'interprétation desdites catégories. En ce qui concerne les outils diagnostiques tels que les tests d'intelligence, il existe également toute une littérature, en psychologie, développant des méthodes et consignes d'utilisation et proposant des règles d'interprétation des scores obtenus. Pour chaque test sur le marché (WISC, WAIS, K-ABC, Figure de Rey, *etc.*) et pour chacune de leur mise à jour, la recherche dans le domaine de la psychologie produit des nouvelles recommandations et règles destinées aux praticiens, parmi lesquels les psychologues scolaires.

Prenons l'exemple de recommandations issues d'un ouvrage de psychologie, relatives à l'utilisation du subtest *Vocabulaire* d'une échelle d'intelligence de Wechsler. Précisons que ce subtest *Vocabulaire* vise à rendre compte de ce que les psychologues appellent *la socialité* d'une personne. Le test porte sur une liste de trente-trois mots (verbes, adjectifs et substantifs) et il est demandé à la personne évaluée d'en présenter des définitions. La liste de *Vocabulaire* est construite suivant une liste d'âges d'acquisition des items, prenant en compte le nombre de syllabes et l'éloignement pratique voire conceptuel du mot, « *clown* » étant par exemple considéré comme acquis à 3 ans et « *fraude* » à 7 ans. Les réponses possibles sont classées en diverses catégories psycholinguistiques, chacune ayant une cotation (un score, un nombre de points attribué) qui lui est propre. Ainsi l'ouvrage recommande-t-il au praticien de suivre les règles de passation suivantes :

« Il est indiqué que le psychologue présente les mots au sujet tout en les lisant lui-même (...). Cotation. Le manuel⁹²² doit être respecté pour la cotation réelle. Dans le cas où la définition proposée renverrait à une homophonie ou une parophonie, on aura soin de solliciter la personne à plus d'investigation lexicale. En plus du manuel, ajoutons donc que tout traitement abstrait pourrait être côté deux points. La théorie des traitements de l'Information suffit à justifier ce choix. Précisons de surcroît qu'un mauvais synonyme n'existe pas dans la langue. Un attribut fonctionnel spécifique pourrait être côté deux points et non un. La note virtuelle. Ici, les consignes sont les mêmes pour tous les subtests ; ils doivent être menés jusqu'au bout en notant très précisément les réponses. Il n'y a pas de temps limite qui soit indiqué dans le manuel. Je conseille de ne pas dépasser 15 secondes par mot, l'accessibilité au lexique se faisant environ dans les 10 secondes. Le psychologue sera attentif à toute définition sortant de l'ordinaire (...). Interprétation du score virtuel. Le score virtuel doit être interprété à la fois sur un plan

⁹²² Le « manuel » renvoi au manuel officiel d'utilisation des tests Wechsler.

mnésique (degré d'accessibilité au lexique), anxieux (mise à l'épreuve du sujet devant les représentations idéales) et défensif (libération de l'inhibition ou non) »⁹²³.

On y trouve également des règles spéciales de passation, par exemple concernant les sujets schizophrènes : « (...) les schizophrènes entretiennent des rapports particuliers avec les mots (...). L'indice de socialité sera donc assez bas, mais la détérioration liée aux troubles du penser chez le schizophrène s'accompagne souvent d'une impossibilité à produire une définition correcte (socialement et linguistiquement) »⁹²⁴. Enfin, nous pouvons y lire des règles d'utilisation et d'interprétation des scores obtenus : « *Le champ inhibé correspond à une faiblesse de stimulation de l'environnement, ainsi qu'à un niveau de transmission transgénérationnel faible. L'échec aux items, passé l'item 15 ou 16, révélerait soit une détérioration soit une inadaptation soulignée par l'indice de socialité (...). À l'observation de ces champs, on ajoutera l'indice d'expansion sémantique qui est : la note standard x (nombre d'items réussis ÷ nombre d'items total) (...). Cet indice relativise immédiatement les défauts de cotation de l'échelle (...)* »⁹²⁵.

Partant, il ne resterait plus au psychologue scolaire, autorité d'application, qu'à se laisser guider par les définitions des catégories préétablies, par les consignes d'interprétation de celles-ci par les règles diagnostiques (émanant des guides et ouvrages) et les règles de passation, afin de « découvrir » des caractéristiques intellectuelles qui étaient déjà là, inscrites à l'intérieur de l'enfant, ainsi que ses éventuelles anomalies ou pathologies. Son éventuelle marge d'erreur est déjà prise en compte par le langage et le codage du test, organisant le calcul du pourcentage d'« *intervalle de confiance* » (« *IC* »)⁹²⁶.

Certains discours juridiques ont tendance à confirmer cette présentation des choses, voire à la renforcer, en assimilant la qualification dite *technique* à une simple subsumption mécanique des faits sous des catégories scientifiquement préétablies. De tels discours opposent classiquement la qualification dite juridique à celle dite *empirique*, parfois *technique*. La technicité est reconnue suivant le statut de l'autorité qualifiante, mais aussi suivant la nature, dite technique, de l'objet à qualifier. Par exemple, suivant les termes d'une circulaire, le

⁹²³ Alain BRUN, *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, Psycho-logiques, L'Harmattan, 2008, pp. 25-29.

⁹²⁴ *Ibid.*, p. 34.

⁹²⁵ *Ibid.*, pp. 36-37.

⁹²⁶ <https://psychometrie.espaceweb.usherbrooke.ca/lintervalle-de-confiance-ic>.

psychologue scolaire évaluant l'intelligence de l'élève réalise un « *bilan psychologique* »⁹²⁷, usant de son statut juridique de psychologue.

Section 2 - Critique à partir de l'*analyse juridique de (x)*

Lorsqu'il agit en tant qu'évaluateur de l'intelligence, le psychologue scolaire doit suivre un langage et un codage techniques venant encadrer chacune de ses réflexions et démarches. Il n'a *a priori* plus qu'à se laisser guider par tout un ensemble de règles de passation, de calcul, de lecture contextualisée des résultats, *etc.*, pour découvrir ce qui structure l'intelligence de l'enfant, ainsi que la catégorie psychologique à laquelle il appartient. Simple autorité d'application, il n'exercerait *a priori* aucun pouvoir d'interprétation.

Il est possible d'interroger cette présentation des choses et de bousculer le cadre établi, en interrogeant ce que produisent réellement les psychologues scolaires. L'*analyse juridique de (x)* est à même de le faire. Elle peut aller au-delà et conduire à remettre en cause l'appellation officielle d'*évaluation psychologique* ou *technique*, qui repose sur un contenu notionnel insatisfaisant. Une approche par *analyse juridique de (x)* utilisant les catégories du droit, est-elle utile pour révéler la part de volontaire ou d'arbitraire dans ce qui paraît en être *a priori* dénué ? C'est l'hypothèse que nous poursuivons en recourant aux concepts juridiques d'*interprétation* et d'*expertise*. En d'autres termes, les catégories de l'*interprétation* et de l'*expertise* (au sens juridique de ces termes) seront (par nous) mobilisées dans le cadre d'une analyse juridique du processus d'évaluation de l'intelligence de l'élève mené par le psychologue scolaire.

Notre hypothèse est que le psychologue scolaire est, de manière générale, sollicité en tant que conseiller pour donner son avis sur l'intelligence de l'élève. Cet avis est le fruit d'un ensemble d'interprétations (I). Plus spécifique est le cas dans lequel son avis est sollicité pour éclairer ou justifier une décision relative à la scolarité de l'enfant. Dans ce dernier cas, il n'interviendrait plus seulement en tant que simple conseiller, mais en tant qu'*expert* au sens juridique, dont la mission est de mener une expertise de l'intelligence de l'élève (II).

⁹²⁷ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux missions des psychologues de l'éducation nationale.

I - Un avis sur l'intelligence de l'élève

La démarche d'une analyse juridique de l'évaluation de l'intelligence de l'élève, menée sous l'angle de l'*interprétation*, présente l'intérêt d'éprouver, de manière originale, la description – déjà peu convaincante – du psychologue scolaire comme simple autorité d'application des consignes d'examen et de « découverte » des capacités et anomalies intellectuelles de l'enfant.

Elle présente également l'intérêt d'offrir un terrain propice à une réflexion sur l'objet de cette interprétation, intimement liée à la question du pouvoir de l'interprète : Qu'est-ce que le psychologue scolaire interprète exactement ? À quel(s) niveau(x) se situe son interprétation, lorsqu'il procède à un syllogisme ayant, comme majeure, les règles techniques spécifiques à son langage professionnel (la moyenne des scores obtenus par les enfants de 8 ans à l'épreuve de lecture du K-ABC est de tant ; un résultat inférieur à cette moyenne de plus de deux écarts type révèle une dyslexie) et comme mineure les données factuelles recueillies (le score de Félix, 8 ans, à l'épreuve de lecture du K-ABC est de tant) et comme conclusion le résultat d'une subsumption (le score de Félix se situe à plus de deux écarts-types de cette moyenne, ce qui révèle une dyslexie⁹²⁸) ? Est-ce que le psychologue scolaire interprète uniquement ce qui, dans son système et dans son langage, correspond à du fait, ou est-ce qu'il interprète également ce qui, dans son système et son langage, correspond à des règles ? En faisant l'analogie entre, d'un côté, l'interprétation des règles juridiques et, de l'autre, l'interprétation de ce qui, à l'intérieur du système et du langage du psychologue scolaire, correspond à des règles⁹²⁹, il est possible d'utiliser quelques-unes des réflexions issues des théories de l'interprétation juridique pour proposer quelques éléments de réponse.

Au sens traditionnel du terme, l'« *interprétation* » serait une simple « *fonction de la connaissance* »⁹³⁰, une « *activité de découverte d'une signification cachée* »⁹³¹. Celle-ci peut être réussie ou non et son produit peut être une proposition vraie ou fausse⁹³². Cette opération

⁹²⁸ Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, op. cit., pp. 273- 290.

⁹²⁹ Nous avons préféré le terme de *règle* à celui de *norme*, pour éviter toute confusion avec les *normes de l'intelligence*, seuils de normalité produits et imposés par le langage et le codage techniques (fonctionnant comme lieux de normativité).

⁹³⁰ Michel TROPER, « Interprétation », in Denis ALLAND et Stéphane RIALS, *Dictionnaire de la culture juridique*, Denis Alland et Stéphane Rials (dir.), Lamy Puf, 2003, pp. 843-847.

⁹³¹ *Idem.*

⁹³² *Idem.*

peut être conduite par n'importe qui, pourvu qu'il possède une compétence technique suffisante⁹³³. Suivant cet ordre d'idées, l'interprétation du psychologue scolaire serait une simple fonction de connaissance servant à découvrir une signification cachée. C'est d'ailleurs ainsi que ces autorités semblent décrire leur propre activité.

Toutefois, selon une approche dite réaliste de l'interprétation (telle que présentée par Michel Troper), l'interprétation serait une « *fonction de la volonté* »⁹³⁴, une activité d'interprétation des faits mais aussi des énoncés. Sur ce dernier point, il revient à l'interprète de choisir entre les différentes significations que peut revêtir un énoncé. Ce choix « *ne correspond pas à une réalité objective, mais traduit seulement les préférences de celui qui l'exprime. C'est une décision. Aussi, le produit de l'interprétation ne peut-il être ni vrai ni faux et le débat sur la signification d'un texte peut-il se poursuivre à l'infini* »⁹³⁵. Suivant cet ordre d'idées, l'interprétation du psychologue scolaire serait une fonction de la volonté, qui interviendrait tant au stade de la détermination des faits, qu'à celui de la détermination des règles. C'est là l'hypothèse que nous souhaitons avancer dans les développements à suivre.

La théorie réaliste de l'interprétation permet d'envisager l'hypothèse selon laquelle le psychologue interpréterait tant les énoncés porteurs de règles (**A**) que les faits, qu'il qualifie (**B**), avant de rendre un avis sur l'intelligence de l'élève. Une telle reconstruction des choses offre un terrain fertile à la réflexion sur la part d'arbitraire contenue dans cet avis (**C**).

A - L'interprétation des énoncés porteurs de règles

Selon la conception traditionnelle de l'interprétation juridique, celle-ci porterait sur des énoncés dotés d'une signification unique qu'il s'agit de découvrir et de formuler. L'interprétation est inutile lorsque l'énoncé est clair (*in claris cessat interpretatio*) et c'est seulement lorsqu'il est vague et ambigu, qu'il faudrait recourir à l'interprétation pour en dévoiler la (véritable) signification cachée⁹³⁶. Suivant cette conception des choses, le psychologue scolaire

⁹³³ *Idem.*

⁹³⁴ *Idem.*

⁹³⁵ *Idem.*

⁹³⁶ « *Selon une conception traditionnelle, l'interprétation est une fonction de la connaissance. (...) Cette conception repose sur quelques présupposés : l'interprétation porte sur des énoncés dotés d'une signification ; cette signification serait unique, en raison d'un rapport nécessaire entre les mots et leurs significations ; ainsi, chaque énoncé aurait sa signification propre qu'il importerait seulement de formuler ; néanmoins, cette formulation ne serait pas une véritable interprétation. C'est seulement*

n'interpréterait jamais les énoncés clairs, dont il ne ferait que découvrir la signification. Ce serait uniquement en cas d'imprécision ou de lacune dans l'énoncé qu'il exercerait un pouvoir d'interprétation, pour en dévoiler la signification cachée. C'est par exemple le cas lorsque la règle énonce qu'une réponse abstraite au test Vocabulaire « *pourrait* » être cotée deux points au lieu d'un seul⁹³⁷. Le recours au conditionnel obscurcit la règle et jette le trouble sur le sens à lui donner : est-ce une recommandation mal formulée ou un véritable choix laissé à l'évaluateur ? L'attribution des deux points dépend-elle du degré d'abstraction de la réponse donnée et est-il possible d'attribuer un point et demi à une réponse semi-abstraite ? Face à l'ambiguïté de l'énoncé, l'évaluateur est invité à procéder à son interprétation pour en extraire la signification, par exemple en recherchant la volonté réelle de l'auteur du texte (interprétation dite génétique).

Toutefois, pour la théorie réaliste de l'interprétation, celle-ci serait une fonction de la volonté inévitable, car tout énoncé serait doté de plusieurs significations entre lesquelles il s'agit de choisir⁹³⁸. L'interprétation de l'énoncé serait un préalable nécessaire à l'apparition de la norme⁹³⁹. En d'autres termes, sans interprétation, il n'y aurait pas de norme, mais un simple texte⁹⁴⁰. En plus de déterminer le contenu d'un énoncé, l'interprétation consisterait à en

*lorsque la signification est cachée, en raison des caractères de certains énoncés vagues et ambigus, qu'il faudrait interpréter ; l'interprétation n'est donc pas nécessaire lorsque l'énoncé est clair (in claris cessat interpretatio). Lorsqu'il ne n'est pas, l'interprétation consiste à faire apparaître cette signification cachée. La signification elle-même est parfois conçue comme l'intention de l'auteur de l'énoncé. Mais elle est aussi comprise parfois comme la fonction objective que doit remplir la norme dans le système juridique ou le système social » : Michel TROPER, *La philosophie du droit*, Droit, Que sais-je ?, 6^e édition 2022, pp. 98-99*

⁹³⁷ Cette consigne de cotation (calcul des points lors de la passation d'un test) est issue d'un guide d'utilisation du subtest Vocabulaire d'une échelle d'intelligence de Wechsler, qui consiste à demander à l'enfant de définir un certain nombre de mots figurant sur une liste. Le guide énonce que « *tout traitement abstrait pourrait être coté deux points (...)* », Alain BRUN, *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, Psycopathologies, L'Harmattan, 2008, pp. 25-29.

⁹³⁸ Michel TROPER, *La philosophie du droit*, *op. cit.*, p. 99

⁹³⁹ Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

⁹⁴⁰ « *On admet le plus souvent que l'interprétation porte sur des normes. En réalité, cette idée doit être rejetée. Elle repose en effet sur une confusion entre d'une part un texte (ou plus précisément un fragment de texte, un énoncé) et une norme. La norme n'est que la signification prescriptive d'un énoncé. Dire qu'un texte peut avoir plusieurs significations, c'est affirmer qu'il peut exprimer plusieurs normes. Par exemple, l'article 11 de la constitution française de 1958 signifie ou bien qu'il est permis de soumettre directement au référendum un projet de révision constitutionnelle ou bien que c'est interdit. Mais, si*

déterminer le statut. Il s'agit alors de déterminer la valeur juridique de l'énoncé, en se demandant s'il contient des règles juridiquement obligatoires et, le cas échéant, en cherchant quels en sont les destinataires⁹⁴¹. Le même constat peut-il être fait s'agissant de notre objet d'analyse ? Lorsqu'il évalue l'intelligence d'un élève, est-ce que le psychologue scolaire interprète toujours les énoncés pour en dégager ce qui, dans son système et dans son langage, correspond au contenu et au statut de règles ?

Lorsqu'il agit en tant qu'évaluateur de l'intelligence de l'enfant, le psychologue scolaire utilise un langage et un codage techniques, comme les catégories intellectuelles issues du *modèle CHC*⁹⁴². Plus particulièrement, il définit *in abstracto* l'intelligence humaine comme un ensemble de *capacités* intellectuelles, telles que *la capacité de lecture et d'écriture*, laquelle est à son tour constituée de plusieurs sous-capacités, au nombre desquelles la *vitesse de lecture*, la *compréhension pendant lecture*, la *capacité d'orthographe* et la *vitesse d'écriture*⁹⁴³. Ce faisant, il semble procéder à une interprétation d'énoncés (le texte porteur du *modèle CHC* accompagné d'autres textes reprenant ledit modèle), pour en extraire des règles dont il détermine le statut et le contenu (l'intelligence humaine se définit et se subdivise de telle manière ; la *vitesse*

elle est une signification, la norme ne peut être interprétée, car une signification ne peut avoir de signification. C'est donc seulement un énoncé qui peut être interprété et l'interprétation consiste à déterminer la norme qu'il exprime. La proposition formulée plus haut qu'avant l'interprétation, il n'y a pas de signification, peut donc être traduite ainsi : avant l'interprétation, il n'y a pas de norme, mais un simple texte » : Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

⁹⁴¹ « Toutefois, on n'interprète pas seulement un énoncé pour déterminer son contenu, ce qu'il prescrit, mais aussi pour déterminer son statut. Ainsi, avant de savoir ce que prescrit une Déclaration des droits, si elle autorise ou non le législateur à limiter la liberté d'association ou le droit à l'avortement, il importe de déterminer si elle possède une valeur juridique, autrement dit si elle contient des normes juridiquement obligatoires et dans l'affirmative, à l'égard de quels destinataires. On sait que le conseil constitutionnel a décidé en 1971 que le préambule de la Constitution et de la Déclaration des droits à laquelle il renvoyait étaient obligatoires pour le législateur. C'est donc la volonté de Conseil constitutionnel qui a conféré à cet énoncé la valeur constitutionnelle », Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

⁹⁴² Modèle proposé en 1997 par le psychologue américain McGrew (K. S. MCGREW, « Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework », *op. cit.*), puis révisé en 1998 avec l'aide de la psychologue américaine Flanagan et de ses collaborateurs (FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », *op. cit.* ; Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*

⁹⁴³ Suivant la classification CHC dans sa dernière version actualisée : Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », *op. cit.*, traduit par nous.

d'écriture se définit de telle manière et constitue une sous-catégorie de *la capacité de lecture et d'écriture* qui elle-même se définit de telle manière ; *etc.*).

Lorsqu'il utilise un outil d'évaluation tel que l'échelle *WISC*, avec ses guides d'utilisation et méthodes de calcul du *QI*, le psychologue scolaire semble également interpréter des énoncés pour en extraire des règles, dont il détermine le statut et le contenu. Lorsqu'il calcule le score brut d'un enfant et le reporte sur une courbe en cloche (dite *courbe de Gauss*) distribuant la moyenne des scores du groupe étalon, il donne existence aux règles suivantes : le *WISC* doit servir à l'évaluation des enfants de 6 ans à 16 ans et 11 mois⁹⁴⁴ ; le temps de passation de la dernière version du *WISC* doit être d'une heure⁹⁴⁵ ; en partant des réponses données il faut calculer le score brut de telle manière ; le *QI* est le fruit d'une comparaison du score brut au score d'un groupe étalon distribué suivant une *courbe de Gauss* ; un *QI* de 100 points correspond à un *QI* normal ; l'écart-type est de 15 points ; un *QI* de 130 points correspond à un *QI* supérieur de deux écarts-types à la moyenne des enfants du même âge ; *etc.*

Nous pouvons prendre un exemple plus précis, celui de l'utilisation du subtest *Vocabulaire* d'une échelle d'intelligence de Wechsler. Le test porte sur une liste de trente-trois mots et il est demandé à la personne évaluée d'en présenter des définitions. Selon un guide de passation de ce subtest : « *il est indiqué que le psychologue présente les mots au sujet tout en les lisant lui-même* »⁹⁴⁶ ; « *dans le cas où la définition proposée renverrait à une homophonie ou une parophonie, on aura soin de solliciter la personne à plus d'investigation lexicale* »⁹⁴⁷. En suivant ces consignes, le psychologue interprète le guide comme porteur de véritables règles de passation du test, dont il détermine la signification.

Les règles techniques ainsi identifiées et déterminées seront suivies par le psychologue scolaire chaque fois qu'il voudra mener une évaluation psychologique, techniquement fiable, de l'intelligence de l'enfant.

⁹⁴⁴ <https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v>.

⁹⁴⁵ *Idem.*

⁹⁴⁶ Alain BRUN, *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, *op. cit.*

⁹⁴⁷ *Idem.*

Michel Troper ajoute que c'est de l'interprétation que naît la hiérarchie entre les règles (et non l'inverse)⁹⁴⁸. Cette remarque nous semble particulièrement pertinente en ce qui concerne notre objet d'étude. En effet, on remarque que les psychologues et psychologues scolaires interprètent les textes du *Code de déontologie des psychologues*, comme des textes porteurs non seulement de règles impératives, mais de règles hiérarchiquement supérieures à la plupart des autres règles encadrant leur exercice professionnel. C'est ce qui ressort notamment de la lecture de quelques-unes de leurs revues spécialisées⁹⁴⁹, de publications de leurs représentants professionnels⁹⁵⁰ et de « *demandes de consultations déontologiques* », adressées par des psychologues à la Commission Nationale Consultative de Déontologie des Psychologues (CNCDP)⁹⁵¹.

B - L'interprétation des faits et leur qualification

Plus classique est l'affirmation suivant laquelle l'interprétation porte sur des faits. Selon Michel Troper, cela implique deux choses pour l'autorité d'interprétation : la détermination de l'existence matérielle des faits et leur subsumption sous une catégorie juridique. D'abord, se prononcer sur l'existence matérielle des faits revient à déterminer si le fait s'est produit, mais « *cette détermination n'est pas la simple constatation d'un fait empirique, mais une véritable*

⁹⁴⁸ Michel TROPER, « Sur quelques objections à la théorie réaliste de l'interprétation », *Séminaire « Droit et réel »*, organisé par le Centre d'Étude et de Recherches sur les Contentieux (CERC) à la faculté de droit de Toulon le 4 avril 2014 [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=n1HCbIYZgLw>].

⁹⁴⁹ Voir par exemple : Guillard Suzanne, « Psychologie scolaire et déontologie », *Bulletin de psychologie*, tome 53 n°445, *Ethique en psychologie et déontologie des psychologues*, 2000, pp. 123-126.

⁹⁵⁰ Voir par exemple, la publication sur le site internet de la Fédération Française des Psychologues et de Psychologie : « *En adhérant à la FFPP, chacun des adhérents de la FFPP prend l'engagement de respecter le code de déontologie des psychologues, qui est une garantie professionnelle : il permet au public de nous faire confiance. Afin d'œuvrer pleinement à la réalisation de cet engagement, et en conformité avec nos propres statuts (art. 3), le Conseil d'Administration Fédéral de la FFPP a expérimenté pendant deux ans, une procédure de traitement des litiges qui peuvent surgir entre ses adhérents et le public comme entre ses adhérents et d'autres psychologues ou d'autres professionnels (...)* », [<https://ffpp.net/deontologie/>].

⁹⁵¹ Voir par exemple : Avis CNCDP 2003-01, réponse à la question posée par une psychologue travaillant dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique, [en ligne : <https://www.cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-contexte/entr%C3%83%C2%A9e/vue/370-avis-cncdp-2003-01>] ; Avis CNCDP 2004-05, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-demandeur/entr%C3%83%C2%A9e/vue/34-avis-cncdp-2004-05>] ; Avis CNCDP 1998-16 bis, [en ligne : <https://cncdp.fr/index.php/index-des-avis/index-par-annee/entr%C3%83%C2%A9e/vue/170-avis-cncdp-1998-16-bis>].

décision »⁹⁵². En effet, quelle que soit la réalité empirique, l'autorité d'interprétation demeure libre de considérer que des faits dont elle souhaite éviter les conséquences n'ont jamais eu lieu⁹⁵³, ou peut tout simplement estimer leur existence insuffisamment démontrée. Ensuite, il s'agit pour l'autorité d'interprétation de subsumer les faits - considérés comme matériellement existants - sous une catégorie juridique, c'est-à-dire de les qualifier juridiquement⁹⁵⁴.

Qu'en est-il s'agissant de l'activité du psychologue scolaire ? Comment interprète-t-il ce qui, dans son système et son langage, correspond à des faits ?

Dès la première rencontre avec l'élève, le psychologue scolaire sélectionne les éléments factuels qui lui semblent pertinents. On le constate à la lecture de certains comptes-rendus d'entretiens. Il décrit la personne évaluée en retenant certaines de ses caractéristiques et en ignorant d'autres (âge, genre, couleur de peau, religion, appartenance ethnique, catégorie socio-professionnelle des parents, langue parlée à la maison, signes apparents de pauvreté ou de richesse, *etc.*). Citons, en guise d'illustration, le choix qu'un psychologue scolaire a pu faire de présenter l'élève rencontré, Félix, suivant trois critères : son âge (huit ans), les difficultés scolaires décrites par son enseignant (il présente un « *important déficit d'acquisition scolaire* » et un « *manque d'intérêt pour ce qui est proposé en classe* ») et son expression orale (il « *n'est*

⁹⁵² Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

⁹⁵³ C'est l'exemple choisi par Michel TROPER pour illustrer la nature décisionnelle de l'opération de détermination de l'existence matérielle des faits : poursuit en ces termes : « *Il peut arriver que, contre toute évidence, le tribunal décide que le crime n'a jamais eu lieu. C'est par exemple ce qui se produit parfois lorsqu'un jury souhaite éviter qu'une personne ayant accompli un acte d'euthanasie soit condamnée pour meurtre. Dès lors que cette décision ne peut être légalement contestée, c'est elle qui produit des effets juridiques, quelle que soit la réalité empirique* », Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

⁹⁵⁴ « *L'interprétation ne porte pas seulement sur l'existence matérielle des faits, mais aussi sur la qualification. La qualification est l'opération par laquelle un fait est subsumé sous une catégorie. Ainsi, le prévenu s'est bien emparé d'un bien qui ne lui appartenait pas, mais ce geste peut ou non être considéré comme un vol. La qualification juridique constitue une interprétation du fait et présente une grande similitude avec l'interprétation de l'énoncé. Dans l'exemple précédent, le tribunal peut choisir ou bien d'interpréter l'énoncé en donnant une définition générale du vol telle que l'acte du prévenu soit considéré ou non comme un vol, ou bien de qualifier l'acte concret sans se référer à une définition préalable. La première solution lui permet de produire une norme générale (tous les comportements définis comme un vol par le juge seront punis des peines prévues pour le vol). La seconde, qui ne vaut que pour le cas d'espèce, lui évite d'avoir à formuler une définition difficile et qui le lierait lui-même. Qu'on songe par exemple à tous les standards, tels que le bon père de famille ou les bonnes mœurs* », Michel TROPER, « interprétation », *op. cit.*

pas très loquace »⁹⁵⁵), sans user d'autres critères biologiques ou biographiques pour en dresser un portrait. Le psychologue scolaire va sélectionner, à l'intérieur de la réalité empirique qui se présente à lui, ces quatre éléments, qu'il va ériger au rang de faits.

Il va ensuite qualifier, dans son langage technique, ces trois éléments factuels, en les subsumant sous des catégories techniques abstraites, déjà interprétées comme des règles. Le raisonnement est visible à l'intérieur même du compte-rendu : « *La demande d'examen est justifiée par l'important déficit d'acquisition scolaire de Félix, et par son manque d'intérêt pour ce qui est proposé en classe. À ce double titre, l'hypothèse d'une déficience intellectuelle peut paraître légitime (...)* »⁹⁵⁶. Ces éléments factuels (« *important déficit d'acquisition scolaire* » et « *manque d'intérêt pour ce qui est proposé en classe* ») reconnus par le psychologue scolaire comme existants, sont subsumés sous la catégorie abstraite de *déficience intellectuelle*. De même, l'âge (huit ans) retenu comme un élément factuel pertinent, accompagné de celui de l'absence d'attrait pour la parole, sont ensemble subsumés sous la catégorie abstraite des enfants entrant dans le champ d'application du WISC (test d'intelligence pour les 6 à 16 ans et 11 mois) et, plus particulièrement, des épreuves non verbales du WISC : « *Félix, que j'ai déjà rencontré, n'est pas très loquace. La passation d'épreuves verbales sera problématique (...). Les épreuves de raisonnement perceptif du WISC-IV peuvent être très bien acceptées et fournir la base d'observations utiles (...)* »⁹⁵⁷. Tout comme le juriste qui procède à la qualification juridique d'une réalité empirique qui lui est présentée (un mineur ; un incapable ; un administré, etc.), le psychologue scolaire procède à la qualification technique, à la fois psychologique et scolaire (un enfant de huit ans rencontrant des difficultés de concentration et présumé dyslexique), de la réalité empirique qui se présente à lui.

Il peut être constaté que chacun des éléments factuels que le psychologue scolaire a pu retenir, correspondait déjà à une catégorie existante dans le langage technique. Il nous semble difficile de considérer cette parfaite correspondance comme le fruit du hasard et sommes tentés d'envisager que la détermination des faits anticipe sur la perspective de leur qualification technique. C'est parce qu'il anticipe le choix qu'il devra faire entre les épreuves verbales et non

⁹⁵⁵ Récit rapporté par un psychologue scolaire et docteur en psychologie : Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant, op. cit.*, pp. 273-290.

⁹⁵⁶ *Idem.*

⁹⁵⁷ *Idem.*

verbales, que le psychologue scolaire s'est intéressé à l'expression orale de Félix (pour estimer *in fine* que ce dernier n'était pas suffisamment bavard pour les épreuves verbales).

Nous reconnaissons ici ce qui est désigné en philosophie du droit comme la « *nature intermédiaire* » de la qualification, « *qui rend précaire sa délimitation au sein d'une zone grise où l'interprétation se précise en fonction des faits et où les faits s'énoncent par rapport aux notions juridiques ressenties comme pertinentes* »⁹⁵⁸. D'autres ont pu parler d'un « *incessant glissement du droit au fait et du fait au droit, qui en rend les frontières très floues ; car c'est là en effet que s'opère le passage de l'un à l'autre* »⁹⁵⁹.

La qualification technique du psychologue scolaire semble elle aussi revêtir cette nature intermédiaire. Un autre exemple permettra de le vérifier : celui de la rencontre avec les jumelles Noémie et Elodie : « *En difficulté toutes les deux, avec des séquelles évidentes de retard de parole et de langage (...). L'examen psychologique a dans ce cadre pour fonction de préciser les acquis de Noémie et Elodie, ainsi que les conditions selon lesquelles elles atteignent au meilleur niveau de fonctionnement intellectuel. Les épreuves répondant le mieux à ces objectifs nous paraissent être une batterie de tests d'efficiences scolaire – nous retenons pour cela les épreuves de connaissance du K-ABC – et le matériel abstrait et non verbal des PM-38 (...)* »⁹⁶⁰. Ici, le psychologue scolaire s'intéresse à ce qu'il considère être un fait validé : le retard de parole et de langage des jumelles, peu important les autres éléments de la réalité empirique. Cette lecture des faits est possiblement orientée, suivant une dynamique similaire à celle de l'exemple précédent, par la perspective d'avoir à choisir parmi les épreuves verbales et non verbales.

Prenons un dernier exemple (issu d'un manuel guidant l'utilisation du subtest Vocabulaire d'une échelle d'intelligence de Wechsler), différent des deux précédents en ce qu'il se situe non plus au stade de l'entretien, mais à celui de la passation du test. Suivant les règles de passation du subtest Vocabulaire, le psychologue scolaire énonce des mots que l'enfant devra définir. Les réponses possibles sont classées en diverses catégories psycholinguistiques, chacune ayant une cotation qui lui est propre. Si la réponse donnée par l'enfant renvoie à une homophonie ou une

⁹⁵⁸ Patrick WACHSMANN, « Qualification », in Denis ALLAND et Stéphane RIALS (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Lamy Puf, 2003, p.1277.

⁹⁵⁹ Léon HUSSON, « Le fait et le droit », in Léon HUSSON, *Nouvelles études sur la pensée juridique*, Paris, Dalloz, 1974, p. 145.

⁹⁶⁰ Bernard JUMEL, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, op. cit., pp. 443-446.

paraphonie, il faudra l'inviter à reformuler sa réponse⁹⁶¹. Pour procéder au calcul du score obtenu au subtest, l'évaluateur doit rechercher, dans le discours verbal de l'enfant, les réponses aux questions qu'il pose, plus particulièrement ce qui, dans ces réponses verbales, peut être apparenté à une définition (ainsi qu'à une homophonie et à une paraphonie). C'est donc, en anticipant la perspective de la qualification par calcul d'un score, que le psychologue scolaire identifie, parmi les éléments de la réalité empirique, ceux qu'il considère comme des faits pertinents. Les autres éléments s'en retrouvent exclus, comme les expressions non verbales de l'enfant.

C - Un avis comportant une part d'arbitraire ?

Au-delà de l'apparente neutralité d'une procédure d'évaluation encadrée et partiellement standardisée, l'*analyse juridique de (x)* permet de révéler les interprétations auxquelles procède l'évaluateur. C'est aussi l'occasion de révéler l'existence d'une part de volontaire dans les avis qu'il produit et de s'interroger sur l'ampleur de cette volonté. Peut-on aller jusqu'à parler d'arbitraire ?

Pour certains théoriciens du droit, l'arbitraire devrait être interrogé chaque fois qu'il est question d'interprétation ou de qualification. Puisque la qualification revêt une nature intermédiaire⁹⁶², la lecture et l'interprétation des faits sont orientées par la perspective, anticipée, de leur qualification. Partant, « *la qualification s'opère inéluctablement en fonction du résultat auquel elle tend, qui la prédétermine, et qui renvoie à la question du juste et de l'injuste dans la mesure où elle peut rarement reposer sur la passivité de son auteur, quand bien même la théorie traditionnelle du jugement-syllogisme prétendrait la réduire à une telle vision* »⁹⁶³. Il a pu également être avancé que qualifier une chose renverrait également à lui « *donner le nom* » qu'elle « *mérite* » (et non celui qui lui « *revient* »)⁹⁶⁴. En somme, les fonctions de volonté⁹⁶⁵, que sont l'interprétation des énoncés et l'interprétation des faits en vue de leur qualification, semblent difficilement dénuées d'arbitraire. Le constat semble renforcé

⁹⁶¹ Alain BRUN, *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, Psycho-logiques, L'Harmattan, 2008, pp. 25-29.

⁹⁶² Patrick WACHSMANN, « Qualification », *op. cit.*

⁹⁶³ *Idem.*

⁹⁶⁴ *Idem.*, citant Olivier Cayla (Droits, 1993, p.9).

⁹⁶⁵ Michel TROPER, « Interprétation », *op. cit.*

lorsque l'on envisage l'empreinte des jugements de valeur que l'auteur de l'interprétation peut porter, non seulement sur les faits et sur l'énoncé, mais également sur sa propre qualification. L'exemple choisi par Michel Troper illustre parfaitement cette idée : « *Ainsi, avant de prononcer la peine prévue au cas où un crime a été commis, le tribunal doit déterminer si le crime a bien été commis. Or, cette détermination n'est pas la simple constatation d'un fait empirique, mais une véritable décision. Il peut arriver que, contre toute évidence, le tribunal décide que le crime n'a jamais eu lieu. C'est par exemple ce qui se produit parfois lorsqu'un jury souhaite éviter qu'une personne ayant accompli un acte d'euthanasie soit condamnée pour meurtre* »⁹⁶⁶. Transposé à notre objet d'étude, ce constat permet d'envisager l'impact des jugements de valeurs que le psychologue scolaire peut avoir, par exemple sur sa propre qualification de l'intelligence de l'élève (retard mental léger) et sur les conséquences qu'elle emporte sur le devenir scolaire de l'enfant (changement de programme ou de classe ; changement d'école).

Il est difficile de déterminer quelle serait, de manière générale, la part d'arbitraire dans tout avis du psychologue scolaire sur l'intelligence de l'élève. Peut-être que là n'est pas la question. Quel que soit le degré d'arbitraire, reconnaître son existence permet de soulever, sous un éclairage nouveau, la question des biais de lecture de l'évaluateur. L'idéologie technique des tests et des évaluations incite à la suppression de ces biais. C'est d'ailleurs tout l'objet du mouvement de standardisation des tests d'intelligence, ainsi que de leurs méthodes d'utilisation (mouvement déjà bien avancé et accéléré par l'informatisation des tests). Or, lorsque l'on envisage (à la lumière d'une *analyse juridique de (x)*) l'évaluation de l'intelligence comme une activité d'*interprétation*, toute démarche tendant à la suppression des biais de lecture apparaît comme critiquable. En effet, peu enviable serait une autorité d'interprétation telle que l'autorité judiciaire, qui fonctionnerait suivant une procédure de plus en plus standardisée, en vue de rendre des décisions dénuées de tout biais de lecture. La place laissée à l'intime conviction et au pouvoir souverain d'interprétation du juge, ne rend pas ses décisions moins juridiques, mais peut-être plus justes. Par analogie, envisager la place de l'arbitraire dans l'évaluation psychologique menée par le psychologue scolaire, ne rendrait pas son évaluation moins psychologique. Résultat d'un certain nombre d'interprétations, l'avis sur l'intelligence de l'enfant comporte inévitablement une part d'arbitraire. Il nous semble plus pertinent de réfléchir

⁹⁶⁶ *Idem.*

à la manière d'inclure (et éventuellement de réguler) l'arbitraire de l'évaluateur en vue de garantir une plus grande qualité de ses avis.

Ces brèves réflexions illustrent la manière dont l'analyse juridique, guidée par quelques théories juridiques de l'*interprétation*, peut inviter à interroger, de manière originale, l'arbitraire du psychologue scolaire évaluateur de l'intelligence et, plus généralement, l'étendue de son pouvoir d'interprétation.

II - Une expertise de l'intelligence de l'élève

Les développements précédents visaient à soutenir l'hypothèse suivant laquelle, lorsqu'il est sollicité pour donner son avis sur l'intelligence de l'élève, le psychologue scolaire procède à des interprétations. Les développements qui suivent visent à affiner l'hypothèse, en envisageant le cas plus spécifique où cet avis intervient à l'intérieur d'un processus de décision relatif à la scolarité de l'enfant. Est-il dans ce cas possible (et opportun) de parler d'*expertise*, au sens juridique du terme ? La qualification juridique d'*expertise* pourrait-elle apporter quelque chose de plus à l'analyse ?

Le terme d'*expert* a deux sens, qu'il ne faut pas confondre. Dans son sens le plus commun, qui correspond à l'étymologie *expertus*, l'expert est une personne compétente et expérimentée sur un sujet donné⁹⁶⁷. Au sens juridique, l'expert est une personne désignée dans le cadre d'une procédure de décision au sens large, c'est-à-dire toute procédure, y compris non contentieuse⁹⁶⁸. Partant, « *ce n'est qu'en raison de son intégration dans une procédure de décision que celui qui détient un savoir particulier est qualifié d'expert* »⁹⁶⁹.

Le terme juridique d'*expertise* désigne la procédure d'expertise, qui est une « *procédure destinée à éclairer une personne chargée de prendre une décision* »⁹⁷⁰. Par extension, le terme juridique d'*expertise* désigne également l'avis ou le rapport de l'expert⁹⁷¹. Pour éviter toute

⁹⁶⁷ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Pour une théorie juridique de l'expertise », *Experts - Revue de l'expertise judiciaire, publique et privée*, 2007, 77.

⁹⁶⁸ *Idem*.

⁹⁶⁹ Olivier LECLERC, *Le juge et l'expert. Contribution à l'étude des rapports entre le droit et la science*, LGDJ, 2005, p. 5.

⁹⁷⁰ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Expert et expertise », in *Dictionnaire de la culture juridique*, D. Alland et S. Rials (dir.), PUF, Lamy, 2003, pp. 696- 690.

⁹⁷¹ *Idem*.

confusion entre ces deux acceptions, nous parlerons de *rapport d'expertise* pour désigner le bilan ou compte-rendu produit par l'expert, en le distinguant de *l'expertise* en tant que procédure.

L'expertise, envisagée dans son unité, c'est-à-dire nonobstant la diversité des expertises et la multiplicité de ses lieux et contextes, se caractérise à partir des trois critères de la décision, de la commande et de la procédure⁹⁷². Le premier critère correspond au fait de délivrer des connaissances à des fins de prise de décision. Cette décision, prise ou à prendre, peut être juridictionnelle, administrative, celle d'une personne privée, *etc.*⁹⁷³. Le deuxième critère est celui de l'existence d'une commande « *au sens de la demande d'un service, d'une prestation (de faits si l'on ose dire)* »⁹⁷⁴. Le commanditaire peut être une autorité officielle, comme un juge ou une administration, ou ne pas l'être, comme une association. Quant au troisième critère, celui de la procédure, il doit être entendu « *au sens large d'un processus, d'un cheminement. En elle-même, l'expertise peut d'ailleurs être conçue comme une procédure, une manière de procéder. Mais il importe surtout d'insister sur le fait que l'expertise peut être délimitée par son inscription au sein d'une procédure de décision. Plus ou moins formalisée selon les cas, cette procédure imprime sa marque sur l'expertise, comme si elle déteignait sur elle. Cette procédure se concrétise par des règles relatives à des aspects aussi divers que la désignation des experts, l'accomplissement de la mission ou encore la portée de l'avis rendu* »⁹⁷⁵.

L'hypothèse envisagée est que les avis du psychologue scolaire sur l'intelligence des élèves sont, pour une partie d'entre eux, qualifiables de *rapports d'expertises*. Lorsqu'il agit en tant qu'expert, le psychologue scolaire suit une procédure (procédure d'expertise au sens strict) qui intervient à l'intérieur d'un processus décisionnel⁹⁷⁶.

⁹⁷² Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Les apports de la théorie juridique à la délimitation de l'expertise : réflexions sur le lien de droit », in Yann Bérard et Renaud Crespin, *Aux frontières de l'expertise. Dialogues entre savoirs et pouvoirs*, Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 197-210.

⁹⁷³ *Idem.*

⁹⁷⁴ *Idem.*

⁹⁷⁵ *Idem.*

⁹⁷⁶ Toutes les évaluations du psychologue scolaire de l'intelligence des élèves ne sont pas donc pas qualifiables juridiquement d'expertises. La qualification est écartée chaque fois que son évaluation n'intervient pas dans un processus de décision. Elle est également écartée chaque fois que le psychologue scolaire prend lui-même l'initiative de l'évaluation (un expert ne pouvant être son propre commanditaire), ou que celui-ci rend lui-même une décision prise après évaluation et justifiée par elle

Pour être qualifiée d'expertise, l'évaluation du psychologue scolaire doit s'intégrer à un processus de décision (A) et avoir fait l'objet d'une commande (B). L'existence d'une procédure suivie par le psychologue scolaire a déjà été démontrée *supra*. Pour étayer nos propos, nous nous appuyerons sur deux types de rapports rédigés par le psychologue scolaire : ceux concluant à la détection chez l'élève d'un haut potentiel et ceux concluant à la détection d'un retard mental léger. Nous terminerons par un rapide essai de catégorisation de cette expertise, l'occasion de s'interroger sur l'indépendance de l'expert (C).

A - Une inscription dans un processus décisionnel

Que l'expertise soit juridictionnelle, amiable ou destinée aux pouvoirs publics, « *elle prend toujours place dans un processus de prise de décision* »⁹⁷⁷ et peut être définie comme « *un apport de connaissances à des fins de prise de décision* »⁹⁷⁸.

L'article D.321-9 du Code de l'éducation précise que l'école recourt aux interventions du psychologue scolaire afin, notamment, « *d'apporter des aides spécifiques ou de dispenser un enseignement adapté, en complément des aménagements pédagogiques mis en place par les maîtres dans leur classe. Elles contribuent en particulier à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative* »⁹⁷⁹. Ces dispositions évoquent l'influence que pourrait avoir le travail du psychologue scolaire sur des décisions comme celle « *d'apporter des aides spécifiques* » à l'élève, ou comme celle de lui « *dispenser un enseignement adapté* »⁹⁸⁰. L'hypothèse que nous avançons est que, dans des cas comme ceux envisagés à l'article D.321-9 du Code de l'éducation, l'expertise du psychologue scolaire viendrait éclairer ou (contribuer à) justifier des décisions relatives à la scolarité de l'enfant comme celles susmentionnées.

(un expert ne pouvant être l'auteur de la décision prise sur la base du rapport d'expertise). En d'autres termes, seuls les rapports d'évaluations commandées par un tiers et rendues en vue d'éclairer ou de justifier la décision d'un tiers, sont qualifiables de rapports d'expertise.

⁹⁷⁷ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Pour une théorie juridique de l'expertise », *op. cit.*

⁹⁷⁸ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Théorie du droit et expertise : conclusion prospective sur les apports de l'analyse juridique », in Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, *Expertise et gouvernance du changement climatique*, LGDJ, 2009, pp. 199-229, Droit et société.

⁹⁷⁹ Article D.321-9 du Code de l'éducation modifié par le décret n°2012-16 du 5 janvier 2012.

⁹⁸⁰ *Idem.*

Les développements à suivre s'appuient sur deux illustrations. La première est celle du rapport du psychologue scolaire concluant au haut potentiel de l'élève⁹⁸¹. Ce rapport va venir appuyer un certain nombre de décisions, dont le saut de classe. Le saut de classe est prévu et encadré par le Code de l'éducation, bien que ce code ait récemment abandonné l'usage de cette expression, la remplaçant par l'*accélération de la scolarité*⁹⁸² et par le *raccourcissement de la durée d'un cycle*⁹⁸³. La seconde illustration concerne le rapport concluant au retard mental léger de l'enfant, qui s'intègre dans des processus décisionnels parmi lesquels l'orientation de l'enfant en ULIS école (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), également prévue par le Code de l'éducation.

Premièrement, intéressons-nous au cas du saut de classe, décidé sur le fondement d'une évaluation du psychologue scolaire, concluant dans son rapport au haut potentiel de l'enfant. Ce sont les parents qui, le plus souvent, déclenchent la procédure de saut de classe, après entretien avec le psychologue scolaire⁹⁸⁴ (entretien comportant une transmission orale du rapport d'expertise concluant au haut potentiel de l'enfant). Les parents désireux de faire sauter

⁹⁸¹ On peut lire dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale, que la détection des élèves intellectuellement précoces, ou à haut potentiel, mobilise « *l'expertise des psychologues scolaires, nécessaire pour analyser précisément la situation de chaque enfant concerné et procéder, le cas échéant aux examens psychométriques nécessaires* » : *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège*, Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007, Bulletin officiel de l'Éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche n°38 du 25 octobre 2007. Le rôle des psychologues scolaires est par ailleurs décrit comme « *essentiel dans le repérage de ces élèves* » : *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°45 du 3 décembre 2009. Précisons toutefois que, dans la grande majorité des cas, la précocité intellectuelle d'un enfant est évaluée et nommée par un psychologue libéral, non par le psychologue scolaire. Une étude a montré que les parents soupçonnant la précocité intellectuelle de leur enfant ont tendance, pour 80 % d'entre eux, à se tourner vers la psychologie libérale. Pour une analyse de cette situation et une interprétation de ses causes, voir : Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, *op. cit.*, pp. 117-146.

⁹⁸² Selon les dispositions de l'article D321-7 du Code de l'éducation, pris en son premier alinéa : « *tout au long de la scolarité primaire, des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires. Leur scolarité peut être accélérée en fonction de leur rythme d'apprentissage* ».

⁹⁸³ Article D321-6 du Code de l'éducation.

⁹⁸⁴ Selon une étude sociologique, la demande de saut de classe émane (peut-être non exclusivement) des parents. Wilfried LIGNIER, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, *op. cit.*, pp. 280-281.

une classe à leur enfant en formulent la demande auprès de l'école. Aucun texte ne semble encadrer cette demande, dont on ignore les modalités particulières⁹⁸⁵. La demande est, ensuite, étudiée par le Conseil des maîtres.

Une lecture des deuxième et troisième alinéas de l'article D321-6 du Code de l'éducation semble désigner le Conseil des maîtres comme auteur de la décision de raccourcissement de la durée d'un cycle, en tant qu'auteur d'un « prononcé »⁹⁸⁶. Toutefois, le quatrième alinéa de ce même article jette le trouble sur cette qualité de décideur, en donnant à ce « prononcé » la valeur d'une « proposition », qui ne deviendra « décision » qu'à la réunion de certaines conditions : « *La proposition du conseil des maîtres est adressée aux représentants légaux de l'élève qui font connaître leur réponse dans un délai de quinze jours. A l'issue de ce délai, le conseil des maîtres arrête sa décision qui est notifiée aux représentants légaux. Ces derniers peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours auprès de la commission départementale d'appel prévue à l'article D. 321-8* ». Cette dernière disposition soulève deux questions. La première est celle de savoir ce qu'il advient de la proposition en cas d'absence de réponse des représentants légaux. Le site internet « *service-public.fr* » précise que le silence des parents vaut acceptation tacite par l'écoulement d'un délai de quinze jours⁹⁸⁷. Cette information ne trouve pourtant aucun appui en droit positif. Seules une version antérieure de l'article D.321-6 précité, relatif à l'enseignement public⁹⁸⁸, ainsi qu'une disposition en vigueur relative à l'enseignement

⁹⁸⁵ On peut lire dans la littérature profane que cette demande est, préférentiellement, à adresser au directeur de l'école.

⁹⁸⁶ « *Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle (...). Le conseil des maîtres ne peut se prononcer que pour un seul redoublement ou pour un seul raccourcissement de la durée d'un cycle durant toute la scolarité primaire d'un élève. Toutefois, dans des cas particuliers, il peut se prononcer pour un second raccourcissement, après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré* » : article D321-6, alinéas 2 et 3, du Code de l'éducation modifié par décret n°2018-119 du 20 février 2018.

⁹⁸⁷ Fiche intitulée « *Passage, redoublement ou saut de classe à l'école. Vérifié le 07 février 2020 - Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre)* » : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32111>.

⁹⁸⁸ « *Les propositions du conseil des maîtres sont adressées aux parents ou au représentant légal pour avis ; ceux-ci font connaître leur réponse dans un délai de quinze jours. Passé ce délai, l'absence de réponse équivaut à l'acceptation de la proposition. Le conseil des maîtres arrête alors sa décision qui est notifiée aux parents ou au représentant légal. Si ceux-ci contestent la décision, ils peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours motivé, examiné par la commission départementale*

privé⁹⁸⁹, font une telle interprétation du silence des parents. La seconde question est celle de savoir ce qu'il advient de cette proposition en cas de refus express des parents ou en cas de désaccord entre eux, formalisés dans les quinze jours de la notification. Le Code de l'éducation est *a priori* muet sur ce point. L'article D321-6 alinéa 4 précité ne prévoit que le cas dans lequel la décision du Conseil des maîtres a déjà été prise, ouvrant un recours contre celle-ci auprès de la Commission départementale d'appel. Ces lacunes obscurcissent la lecture de la procédure de décision de saut de classe. Il est difficile d'envisager que les parents n'exercent qu'un rôle de consultants, la qualité de décideur revenant alors au Conseil des maîtres. De plus, le Conseil des maîtres n'est *a priori* pas doté de la personnalité juridique. La seule description dont nous disposons est celle détaillant la composition de ce conseil (directeur d'école exerçant une fonction de président, maîtres de l'école - y compris remplaçants - et membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école – dit RASED -)⁹⁹⁰.

Deuxièmement, intéressons-nous au cas de l'orientation de l'enfant avec retard mental léger en ULIS école. Cette orientation prend notamment appui sur le rapport du psychologue scolaire diagnostiquant ou émettant l'hypothèse d'un retard mental léger. L'ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) a remplacé la CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) en septembre 2015. Il s'agit d'un enseignement spécialisé. La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 précise les modalités d'organisation et de fonctionnement des ULIS écoles, collèges et lycées :

« Critères d'orientation vers un dispositif ULIS école. La Circulaire parue le 21 août 2015 ne propose plus de classification des CLIS en quatre catégories bien distinctes et se contente de définir le public visé en fonction de ses troubles, laissant à l'autorité académique le soin de l'organisation et de la réalisation cartographique. L'orientation vers les « unités localisées pour l'inclusion scolaire - école » ou ULIS école doit désormais répondre aux critères suivants : - TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales - TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages - TED :

d'appel prévue à l'article D. 321-8 » : article D321-6 alinéa 3 du Code de l'éducation, version antérieure en vigueur du 24 mai 2006 au 31 août 2015.

⁹⁸⁹ *« L'équipe pédagogique, éventuellement sur demande des représentants légaux, examine la situation de l'enfant. L'avis du médecin scolaire peut être demandé. Une proposition écrite est adressée aux représentants légaux par le directeur. Ceux-ci font connaître leur réponse écrite dans un délai de quinze jours à compter de cette notification. Passé ce délai, l'absence de réponse équivaut à l'acceptation de la proposition »* : article D321-22 alinéa 10 du Code de l'éducation, modifié par décret n°2018-119 du 20 février 2018, relatif à l'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires privées sous contrat.

⁹⁹⁰ Article D411-7 du Code de l'éducation, créé par le décret n°2008-263 du 14 mars 2008.

troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ; - TFM : troubles des fonctions motrices ; - TFA : troubles de la fonction auditive ; - TFV : troubles de la fonction visuelle ; - TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante). Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons, afin de les définir, les trois premiers critères qui correspondent à ce jour à la population des CLIS 1 (les troubles des fonctions motrices se rattachant aux CLIS 2, les troubles de la fonction auditive aux CLIS 3 et les troubles de la fonction visuelle aux CLIS 4) »⁹⁹¹

Les enfants avec retard mental léger correspondent à la population des CLIS 1.

Le processus décisionnel d'orientation de l'enfant en ULIS école est constitué de quatre étapes principales, à savoir la réunion de l'équipe éducative (à laquelle assiste le psychologue scolaire)⁹⁹², la réunion de l'équipe de suivi (avec l'enseignant référent), l'instruction du dossier de l'élève par l'enseignant référent et son traitement par l'équipe pluridisciplinaire de la CDAPH. Les trois premières étapes sont de nature pédagogique et sont relativement informelles, alors que la dernière, de nature institutionnelle, est assez formalisée. La décision d'orientation en ULIS est prise par l'équipe pluridisciplinaire de la CDAPH. Sa décision prend appui sur le dossier de l'élève - tel qu'instruit par l'enseignant et – contenant le rapport du psychologue scolaire. Bien qu'il s'inscrive dans un processus décisionnel relativement long et faisant intervenir de nombreuses personnes, l'évaluation psychométrique figurant dans le rapport du psychologue scolaire exerce un rôle important sur la prise de décision⁹⁹³.

⁹⁹¹ Valérie LALOUM, *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*, Thèse, Education, Université Toulouse le Mirail, Toulouse II, 2017, p.41 [en ligne : <https://theses.hal.science/tel-02102890>].

⁹⁹² Suivant les dispositions du premier alinéa de l'article D 321-16 du Code de l'éducation, l'équipe éducative « comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école ». Le troisième alinéa du même article précise que « les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école ». Une analyse littérale du premier alinéa précité semble indiquer que le psychologue scolaire fait partie de l'équipe éducative. Des recherches complémentaires semblent toutefois indiquer que le psychologue scolaire ne fait qu'« assister » à la réunion de l'équipe éducative, Valérie LALOUM, *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*, op. cit., pp. 43-44.

⁹⁹³ Une étude de terrain menée par une psychologue de l'Enseignement National semble abonder en ce sens : « La question de la déficience intellectuelle est très prégnante lors de l'orientation d'un élève vers une ULIS école et le bilan psychométrique et ses résultats chiffrés en sont un élément déterminant »

B - Une réponse à une commande

Pour être qualifié de rapport d'expertise, le rapport d'évaluation de l'intelligence de l'élève doit intervenir, conformément à la théorie générale de l'expertise, en réponse à une désignation. Cette désignation, appelée de manière générique *commande*⁹⁹⁴, constitue le troisième et dernier critère caractérisant l'expertise, aux côtés de la décision et de la procédure⁹⁹⁵. Le critère de l'existence d'une commande doit être entendu « *au sens de la demande d'un service, d'une prestation (de faits si l'on ose dire)* »⁹⁹⁶. Nous nous appuyerons sur les mêmes illustrations que précédemment, à savoir le rapport concluant au haut potentiel de l'élève et celui concluant à son retard mental léger. Leur étude soulève un certain nombre de questions, qu'il est possible de regrouper en deux catégories : celles relatives à l'identification du commanditaire (appelant également à questionner le fait que le commanditaire soit différent de l'auteur de la décision) et celles portant sur les liens de droit unissant l'expert au commanditaire.

L'identification du commanditaire de l'expertise du psychologue scolaire ne va pas de soi, car la commande répond à un processus qui fait intervenir plusieurs personnes et qui, lorsqu'il est formalisé, ne l'est qu'*in fine* à l'aide de formulaires simplifiés. Commencer par une brève déconstruction de ce processus de commande, permet de clarifier le rôle et le statut de chacun et, partant, d'identifier le commanditaire de l'expertise.

En pratique, l'enseignant sollicite le psychologue scolaire suite à deux types d'inquiétudes, soit relatives à la dynamique du groupe (difficultés des élèves à vivre ensemble du fait d'enfants perturbateurs), soit relatives aux apprentissages (c'est-à-dire « *des empêchements, passagers*

(...) « *La prise en compte des résultats chiffrés du bilan psychométrique et donc l'évaluation de l'intelligence occupe une position centrale dans le processus d'orientation. Cette évaluation est le plus souvent pratiquée par le psychologue scolaire qui utilise pour ce faire des tests standardisés et validés* » : Valérie LALOUM, *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*, *op. cit.*, pp. 43-44.

⁹⁹⁴ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Théorie du droit et expertise : conclusion prospective sur les apports de l'analyse juridique », *op. cit.*

⁹⁹⁵ L'expertise, envisagée dans son unité, c'est-à-dire nonobstant la diversité des expertises et la multiplicité de ses lieux et contextes, se caractérise à partir de trois critères, que sont la décision, la commande et la procédure : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Les apports de la théorie juridique à la délimitation de l'expertise : réflexions sur le lien de droit », *op. cit.*

⁹⁹⁶ *Idem.*

ou durables, aux progrès des connaissances et à l'autonomie de l'enfant »⁹⁹⁷)⁹⁹⁸. Les demandes d'intervention du psychologue scolaire peuvent être simplement orales ou formalisées à l'aide d'écrits⁹⁹⁹, comme les formulaires à la disposition des enseignants¹⁰⁰⁰. La demande peut également émaner de l'enfant ou de ses représentants légaux¹⁰⁰¹. En théorie, il faut l'accord préalable des détenteurs de l'autorité parentale avant d'effectuer un bilan psychologique. La diversité des situations (et des formulaires¹⁰⁰²), avec la relative opacité de la procédure de commande, rendent difficile l'identification exacte du commanditaire de l'expertise de l'intelligence menée par le psychologue scolaire¹⁰⁰³. En théorie, le commanditaire peut être une autorité officielle telle qu'un juge ou une administration, ou non officielle, comme une association¹⁰⁰⁴.

Lorsque la demande émane directement de l'enfant ou de ses représentants légaux, ce qui est rare (notamment du fait du manque de disponibilité des psychologues scolaires), l'identification

⁹⁹⁷ Virginie MARTIN-LAUD, *Psychologue à l'école*, *op. cit.*, p. 48.

⁹⁹⁸ *Ibid.*, pp. 37-57.

⁹⁹⁹ Isabelle ARGALSKI, *Les motifs de demande d'aide en psychologie scolaire*, *op. cit.*

¹⁰⁰⁰ L. GADEAU et I. BILLON-GALLAND, « La demande d'aide auprès du psychologue scolaire. Une enquête relative à 383 "signalements scolaires" », *op. cit.*

¹⁰⁰¹ Georges MASCRET, « Eléments de réflexion sur la fonction de psychologue scolaire. Pour un projet de formation », *op. cit.*

¹⁰⁰² Côté enseignants, les formulaires sont appelés « demande d'aide auprès du psychologue scolaire », ou parfois « signalement scolaires » (L. GADEAU et I. BILLON-GALLAND, « La demande d'aide auprès du psychologue scolaire. Une enquête relative à 383 "signalements scolaires" », *op. cit.*). Côté psychologues, les formulaires sont appelés « demandes de premier entretien », ou « demande de première rencontre » (Thierry FOUCHER, Martin MÉDIA, « *Psychanalyse et psychologie scolaire* », in *Le journal des psychologues*, 2008/8 n°261, pp. 59-62, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-8-page-59.htm>).

¹⁰⁰³ Cette difficulté n'est pas propre à l'expertise de l'intelligence menée par le psychologue scolaire. Comme on peut le lire dans la littérature juridique portant sur la théorie générale de l'expertise, le problème de l'identification des personnes juridiques en présence peut se poser, *a fortiori* lorsque le donneur d'ordre est dépourvu de personnalité juridique : Par exemple dans les pratiques de l'administration française, les agents sollicités pour réaliser une expertise, le sont souvent sans formalités suffisantes (Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « *Pour une théorie juridique de l'expertise* », *op. cit.*). Cette opacité ne doit toutefois pas décourager le juriste et « l'histoire du GIEC a montré à quel point l'identification d'un commanditaire était cruciale » (Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Théorie du droit et expertise : conclusion prospective sur les apports de l'analyse juridique », *op. cit.*

¹⁰⁰⁴ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Les apports de la théorie juridique à la délimitation de l'expertise : réflexions sur le lien de droit », *op. cit.*

du commanditaire ne se heurte à aucune difficulté, d'autant qu'aucune autorisation préalable ne semble requise. En revanche, lorsque la demande émane de l'enseignant, la situation est plus complexe et peut, à notre sens, être analysée de deux manières différentes. Dans une première analyse, l'enseignant, personne physique *rationae personae*, agit en son propre nom. Il est alors commanditaire de l'expertise. Dans une deuxième, l'enseignant agit au nom et pour le compte de l'école. Dans ce cas, il faudrait envisager l'hypothèse que l'école soit le commanditaire de l'expertise. L'existence de chaînes de commandements au sein de l'école obscurcit toutefois cette lecture des choses. Enfin, remarquons que l'exigence de la consultation préalable des parents ne constitue pas un obstacle à l'identification de l'enseignant ou de l'école comme commanditaires. On peut en effet considérer le commanditaire comme soumis à une procédure particulière de commandement, impliquant une consultation des parents.

Quelle que soit l'hypothèse envisagée, le commanditaire apparaît comme différent de l'expert, ce qui va dans le sens d'une qualification d'expertise¹⁰⁰⁵.

Il ne semble pas exister de rapport de dépendance entre le psychologue scolaire agissant comme expert et son commanditaire (enseignant ou représentant de l'autorité parentale). Ce constat n'est plus valide lorsque l'on envisage l'hypothèse que le commanditaire puisse être l'institution scolaire. Le rapport de dépendance entre l'agent et l'administration est, dans ce cas, évident et matérialisé par l'arrêté de désignation au poste de psychologue scolaire.

C - Un expert interne et indépendant ?

Comment catégoriser l'*expertise* du psychologue scolaire dévoilée par l'analyse juridique ? Une première classification, usant du critère du contexte de la décision¹⁰⁰⁶, permet de

¹⁰⁰⁵ « L'expert est, par hypothèse, distinct de celui qui le désigne. A défaut, les catégories perdent de leur pertinence : les figures symétriques du juge appréhendé comme un expert en droit ou de l'expert chargé de statuer pour trancher un litige en sont l'illustration » : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Pour une théorie juridique de l'expertise », *Experts. Revue de l'expertise judiciaire, publique et privée*, Compagnie des Experts ; Versailles : MBE ; Paris : Experts, 1988-, 2007.

¹⁰⁰⁶ Permettant de distinguer, classiquement, l'expertise juridictionnelle (qui prend place dans le contexte d'une décision de justice) de l'expertise publique (contexte d'une décision d'intérêt général pouvant prise par une agence publique, une administration, un État, ou une organisation internationale) et de l'expertise privée (recouvrant des situations diversifiées – qui peuvent être prévues par la loi - où l'expert est désigné en vue de l'adoption d'une décision particulière), Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, Olivier LECLERC, « Les apports de la théorie juridique à la délimitation de l'expertise : réflexions sur le lien de droit », *op. cit.*

l'envisager comme une *expertise administrative*. En effet, celle-ci intervient dans le contexte d'une décision relative à la scolarité de l'enfant, comme le saut de classe ou l'orientation en ULIS école, qui est une décision administrative individuelle.

Pour affiner cette première catégorisation d'*expertise administrative*, le critère de la position de l'expert à l'égard de l'administration peut être utile. Cette position peut varier entre deux grandes situations : soit l'expertise est confiée en interne à des agents de la fonction publique (ce que l'administration française fait traditionnellement, en les instituant en corps) ; soit elle est réalisée en externe par des collaborateurs extérieurs placés dans une situation statutaire ou contractuelle¹⁰⁰⁷. Les psychologues scolaires sont initialement issus du corps des instituteurs¹⁰⁰⁸ et deviennent, en 2017, membres du corps nouvellement constitué des psychologues de l'Éducation nationale¹⁰⁰⁹. Aujourd'hui, ils exercent leurs fonctions tantôt comme des fonctionnaires titulaires et tantôt comme des contractuels (agents publics recrutés sous contrat de droit public pour effectuer des remplacements courts ou de longues durées, par exemple sur des postes vacants)¹⁰¹⁰. Dans les deux cas, ils sont agents de l'administration et, à ce titre, il convient de les considérer comme des *experts internes à l'administration*, réalisant des expertises à son profit.

Bien que rapidement dressé, ce premier portrait soulève la question de l'indépendance (ou de la dépendance) du psychologue scolaire, en tant qu'expert interne à l'administration.

La question de la dépendance de l'expert à l'égard de l'administration n'est pas nouvelle et il a pu être remarqué que l'administration dispose de la plus grande latitude pour organiser l'expertise comme elle l'entend : « *de la sélection des experts à l'utilisation de leurs avis, son*

¹⁰⁰⁷ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Quel statut pour l'expert ? », *Revue française d'administration publique*, 2002/3, n°103, pp.379-389.

¹⁰⁰⁸ Le Ministère de l'Éducation nationale a choisi d'appeler « *psychologues scolaires* » les instituteurs titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire : Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 relative aux « *Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministère de l'Éducation nationale, à destination des Recteurs et Inspecteurs d'Académie.

¹⁰⁰⁹ Décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.

¹⁰¹⁰ Comme le relate le Syndicat National des psychologues dans une communication de 2020 intitulée « *L'embauche des psychologues contractuels à l'Éducation nationale* », publiée sur son site internet [<https://psychologues.org/actualites-single/lembauche-des-psychologues-contractuels-a-leducation-nationale/>].

*pouvoir est le plus souvent discrétionnaire. Elle a donc la faculté de déterminer par elle-même, et en toute opportunité, le statut des experts et les modalités d'organisation de l'expertise. Cette dépendance des experts à l'égard de l'administration est aussi juridique : l'administration est le commanditaire d'une expertise réalisée pour ses besoins »*¹⁰¹¹. Cette remarque prend sens s'agissant de la relation unissant le psychologue scolaire à l'administration, lorsque celle-ci définit son statut, ses modalités de recrutement, de formation et de rémunération. Des actes administratifs lui attribuent des missions expressément tournées vers les besoins de l'institution scolaire. Citons notamment les missions de « *dépistage des élèves inadaptés* » en vue de leur orientation vers les classes et écoles d'éducation spécialisée (en 1960)¹⁰¹², de « *prévention des difficultés scolaires* » (en 1990)¹⁰¹³ et de réalisation des « *bilans psychologiques appropriés pour éclairer les problématiques soulevées* »¹⁰¹⁴ et contribuer « *à la réussite scolaire de tous les élèves* » (en 2017)¹⁰¹⁵. D'autres missions plus spécifiques sont parfois exprimées dans des notes de service, imposant par exemple l'utilisation d'un test en particulier¹⁰¹⁶. Le fait que les missions du psychologue scolaire soient orientées vers les objectifs de l'institution, interroge sur sa dépendance vis-à-vis de l'administration (lorsqu'il agit en tant qu'expert).

De manière générale, la dépendance de l'expert à l'égard de l'administration trouverait sa source dans deux grands problèmes : un premier tenant à l'insuffisante formalisation des liens entre l'administration et l'expert et un second tenant à « *l'organisation du potentiel d'expertise* »¹⁰¹⁷. Le second problème renvoie au caractère informel et peu efficace de

¹⁰¹¹ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Quel statut pour l'expert ? », *op. cit.*

¹⁰¹² Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 relative aux « *Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire* », du Ministère de l'Éducation nationale, à destination des Recteurs et Inspecteurs d'Académie.

¹⁰¹³ Circulaire n°90-083 du 10 avril 1990 relative aux « *Missions des psychologues scolaires* », B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990. Éducation nationale, Jeunesse et Sports : bureau DE 13, Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

¹⁰¹⁴ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux missions des psychologues de l'Éducation nationale.

¹⁰¹⁵ Article 3 du Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 « *Portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale* ».

¹⁰¹⁶ C'est le cas d'une note de service relative à l'orientation et l'affectation des élèves en établissements spécialisés, un Inspecteur d'académie a pu exiger des psychologues scolaires qu'ils soumettent les élèves à un test dit ECNI (échelle composite de niveau intellectuel) et qu'ils mentionnent leurs résultats dans leurs dossiers (Cour administrative d'appel de Douai, 1^{ère} chambre, 8 juin 2000, 96DA02394).

¹⁰¹⁷ Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Quel statut pour l'expert ? », *op. cit.*

l'organisation de l'expertise (contrairement à la répartition des compétences administratives qui obéit à une logique formelle et à des techniques de délégations de pouvoir et de signature)¹⁰¹⁸. Une solution pour remédier à ces problèmes pourrait être trouvée dans le statut de l'expert : « *Ce statut peut être conçu sous la forme de principes communs applicables à tous les experts, mais aussi, en prenant le statut au sens large, sous la forme de contrats déterminant les engagements réciproques entre l'expert et l'administration. Ces deux solutions sont d'ailleurs complémentaires* »¹⁰¹⁹.

Le statut du psychologue scolaire a fait l'objet d'une clarification en 2017¹⁰²⁰, mais celui-ci ne prévoit pas les cas dans lesquels il agit comme un expert éclairant une décision relative à la scolarité de l'élève, puisque cette qualité d'expert (au sens juridique) ne lui a jamais été reconnue. Révéler, grâce à l'*analyse juridique de (x)*, sa qualité d'expert (au sens juridique), c'est révéler une dissonance entre, d'un côté, l'impact des rapports d'évaluations qu'il produit sur des prises de décisions relatives à la scolarité de l'élève et, de l'autre, l'absence de garanties quant à son indépendance. C'est également proposer une solution : celle de faire bénéficier à cet expert – nouvellement qualifié – d'un statut, déjà envisagé *de lege ferenda*¹⁰²¹, posant des principes communs applicables à tous les experts, déterminant ses droits et obligations et définissant précisément les liens de droit qui l'unissent aux commanditaires et aux décideurs.

¹⁰¹⁸ *Idem.*

¹⁰¹⁹ *Idem.*

¹⁰²⁰ Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 « *Portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale* ».

¹⁰²¹ Voir, en ce sens, les éléments essentiels d'un statut d'expert proposé *de lege ferenda* : Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, « Quel statut pour l'expert ? », *op. cit.*

CHAPITRE 2 - DES EVALUATIONS UTILES A LA SURVEILLANCE DISCIPLINAIRE DES ELEVES

L'analyse juridique foucauldienne permet d'interroger la nature d'un objet en allant au-delà de son appellation officielle, en usant des catégories et des méthodes de déconstruction qui lui sont propres. Elle présente l'intérêt de faire émerger des qualifications originales de son objet.

Nous soutenons ici que les évaluations de l'intelligence produites par les psychologues scolaires, qu'elles aient ou non suivi une procédure d'expertise, fonctionnent comme l'instrument d'un *pouvoir de surveillance disciplinaire* des élèves, au sens foucauldien de l'expression (**Section 1**), présentant, en plus, l'intérêt d'être particulièrement efficient (**Section 2**).

Section 1 - Un instrument de *surveillance disciplinaire*

Les évaluations de l'intelligence des élèves produites par le psychologue scolaire jouent un double rôle d'instrument de *surveillance disciplinaire* des personnes. Elles sont à la fois l'outil d'une *répartition disciplinaire* (I) et celui d'un *examen disciplinaire* (II). Les notions de *répartition disciplinaire* et d'*examen disciplinaire* sont entendues au sens foucauldien, plus précisément au sens que Foucault leur a donné dans *Surveiller et punir*¹⁰²².

I - Un instrument de *répartition disciplinaire* des élèves fonction de leur intelligence

Afin de démontrer que ces évaluations sont constitutives d'une *répartition disciplinaire* des individus, au sens foucauldien de l'expression, il est nécessaire de rappeler brièvement le sens que l'auteur en a donné, tel que nous l'avons compris.

Dans *Surveiller et Punir*, Foucault déconstruit ce qu'il appelle *L'art des répartitions*¹⁰²³, en délimitant les différentes techniques de répartition des individus dans l'espace disciplinaire. Ces techniques sont au nombre de quatre : *la clôture*, *le quadrillage*, le placement des personnes

¹⁰²² Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Tel, Gallimard, 2015.

¹⁰²³ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, *op. cit.*, pp. 166-175.

à des *emplacements fonctionnels* et leur différenciation suivant un *rang*. La première, la *clôture*, est pensée par l'auteur comme une technique de répartition architecturale, c'est-à-dire de répartition des individus dans l'espace disciplinaire matériel. La *clôture* renvoie à « *la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même. Lieu privilégié de la monotonie disciplinaire. Il y a eu le grand "renfermement" des vagabonds et des misérables ; il y en a eu d'autres plus discrets, mais insidieux et efficaces. Collèges : le modèle du couvent peu à peu s'impose ; l'internat (...). Casernes : il faut fixer l'armée, cette masse vagabonde ; (...). A côté des ateliers disséminés se développent aussi de grands espaces manufacturiers (...)* »¹⁰²⁴. Les trois autres techniques, le *quadrillage*, la règle des *emplacements fonctionnels* et le *rang*, sont fondées sur une vision de l'espace disciplinaire qui est matérielle, mais aussi intellectuelle. Ce sont ces trois dernières techniques qui intéressent notre étude.

Avant de rentrer dans le détail de ces trois techniques de *répartition disciplinaire*, il peut être utile d'en faire une première présentation simplifiée. Cela permettra au lecteur, même le moins familiarisé avec le langage foucauldien, de visualiser les choses. La *répartition disciplinaire* peut, à notre sens, être représentée par un échiquier géant, à l'intérieur duquel les individus sont soigneusement répartis. Trois grands éléments sont identifiés dans cet échiquier, en partant de l'extérieur vers l'intérieur de celui-ci. Il y a, premièrement, sa structure, composée de lignes horizontales et verticales et formant des cases. Cette structure composée de cases fait office de contenant. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la notion de *quadrillage*. Les cases de ce *quadrillage* sont les plus petites et plus précises possibles, afin d'englober toutes les individualités. Aucune individualité ne doit se retrouver à l'extérieur de l'échiquier. C'est pourquoi l'échiquier doit garder suffisamment de souplesse et de malléabilité pour pouvoir mettre à jour ses cases, les préciser, les diviser et ce de manière théoriquement infinie et infiniment précise. C'est ainsi que Foucault parle de *quadrillage infinitésimal* de l'espace disciplinaire. On va pouvoir, deuxièmement, répartir les individus à l'intérieur de ce contenant, dans l'idéal à l'intérieur de la case la plus petite, la plus précise et la plus adaptée possible. Cet art, consistant à placer de manière stratégique les individus à l'intérieur de l'échiquier/quadrillage, renvoie à leur positionnement à *des emplacements fonctionnels*. Troisièmement, une fois les personnes soigneusement positionnées à l'intérieur de l'échiquier, encore faut-il les différencier et les classer suivant leur taux de correspondance à la-dite-case et leur utilité à l'intérieur de celle-ci. C'est là qu'intervient la classification en *rang*.

¹⁰²⁴ *Ibid.*, pp. 166-167.

Nous soutenons ici que les évaluations de l'intelligence des élèves participent à leur répartition dans des *emplacements fonctionnels* (B) et à leur classification en *rang* (C). Pour que cette répartition et cette classification à l'intérieur du *quadrillage* de l'espace scolaire soient possibles, encore faut-il que ce *quadrillage* existe. C'est tout l'objet des normes de l'intelligence, servant de base à l'évaluation de l'intelligence des élèves, que de construire ledit *quadrillage* (A).

A - Une évaluation fondée sur des normes organisant un *quadrillage* scolaire standardisé

Le *quadrillage* vient compléter le principe de la clôture, afin de permettre aux appareils disciplinaires de travailler l'espace « *d'une manière beaucoup plus souple et plus fine. (...) A chaque individu, sa place ; et en chaque emplacement, un individu. Éviter les distributions par groupes ; décomposer les implantations collectives ; analyser les pluralités confuses, massives ou fuyantes. L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps ou d'éléments à répartir. (...) Il s'agit (...) de pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l'apprécier, la sanctionner, mesurer les qualités ou les mérites. Procédure donc, pour connaître, pour maîtriser et pour utiliser. La discipline organise un espace analytique* », un espace cellulaire.¹⁰²⁵

L'espace disciplinaire à quadriller n'est, suivant notre compréhension des écrits de Foucault, pas qu'un espace architectural, c'est-à-dire matériel et palpable. Il s'agit également d'un espace immatériel, intellectuel, un espace de savoir et de connaissances exactes des individualités qui la composent. Ainsi, le quadrillage d'un espace disciplinaire clos est-il l'art d'établir des frontières internes, horizontales et verticales, lui donnant la forme d'infimes petites cases, dans lesquelles il s'agira, par la suite, de placer les individus.

S'agissant plus particulièrement de l'espace disciplinaire scolaire, celui-ci est, selon nous, structuré suivant au moins deux quadrillages : un quadrillage pédagogique et un autre psychologique. Le quadrillage pédagogique est d'abord celui de l'espace (structuration des classes) et du temps (organisation des activités suivant un emploi du temps). Il consiste également en un quadrillage par niveaux intellectuels, suivant la nature et les niveaux d'aptitudes intellectuelles précises et prédéterminées à l'avance (aptitudes à la lecture,

¹⁰²⁵ *Ibid.*, pp. 167-168.

l'orthographe, le calcul, *etc.*)¹⁰²⁶. Le quadrillage scolaire peut, à notre sens, être propre à une institution disciplinaire et structuré pour elle.

Toutefois, pour fonctionner, les disciplines ont besoin de faire se superposer un très grand nombre de quadrillages, afin que la division de l'espace disciplinaire soit la plus complexe et donc la plus complète possible, pour un espace analytique et cellulaire. Le quadrillage, pour être le plus complet possible, doit pouvoir se fonder sur plusieurs plans ou dimensions : sanitaire (quadrillage des états de santé par exemple), sécuritaire (quadrillage de la dangerosité par exemple), économique (quadrillage des aptitudes, de l'utilité, de la productivité), *etc.* Le quadrillage disciplinaire va donc se servir d'autres quadrillages existants de l'individu, qui existent à l'extérieur d'elle. Dans cet ordre d'idées, toute source d'organisation analytique de l'espace est la bienvenue. Les disciplines ont besoin de s'entourer de techniques de quadrillage (éventuellement préexistantes) permettant, notamment, de surveiller les personnes et de mesurer leurs aptitudes.

Ainsi, le quadrillage scolaire va-t-il emprunter aux quadrillages médico-psychologique (normes médico-psychologiques de l'intelligence) et socio-économique (normes de division du travail). Pour n'évoquer que les techniques de quadrillage médico-psychologique de l'intelligence des personnes, notons que celles-ci peuvent prendre la forme de nomenclatures et de classifications. Les nomenclatures et classifications médico-psychologiques ont la particularité d'être mises à jour après l'écoulement d'une certaine durée, pour prendre en compte les résultats de l'observation empirique. Elles sont régulièrement modifiées pour inclure, exclure ou rectifier les emplacements dans le tableau, afin que chaque emplacement corresponde à un type d'individu et inversement. Ce faisant, chaque individualité trouvera l'emplacement qui lui correspond dans lesdites nomenclatures et classifications.

C'est dans cet ordre d'idées que l'utilité des normes de l'intelligence apparaît et doit être appréhendée : Elles sont en mesure d'offrir aux disciplines un véritable tableau humain, une cartographie précise et mise à jour de l'intellect humain. Au début du XX^e siècle, les normes psychologiques de l'intelligence structuraient un quadrillage scolaire qui était dichotomique.

¹⁰²⁶ Déterminés par voie de décret, de circulaire ou d'arrêté, accompagnés de guides, de repères et de mémos officiels destinés aux enseignants et mis à jour à chaque année. Citons pêle-mêle les arrêtés fixant les programmes par « cycles » d'apprentissages des fondamentaux, de consolidation et d'approfondissements, le document « Lire écrire compter respecter autrui » qui est un mémo jouant le rôle de fil rouge dans les conseils de maîtres, ou encore les « repères annuels » développés par la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale.

Portées par des modèles abstraits et des classifications, elles avaient surtout une fonction dichotomique : distinguer les normaux des anormaux. C'était le cas pour des normes portées par le premier test de QI, *l'échelle métrique de l'intelligence* de Binet, conçue pour repérer les anormaux d'école et les distinguer des normaux d'école. Au cours du XX^e siècle, ce savoir-psy s'est précisé et ses normes se sont multipliées et complexifiées. Il n'a plus seulement comme fonction de distinguer deux masses diffuses, que sont les normaux et les anormaux. Ses catégories se sont affinées et multipliées. Aujourd'hui, les critères de distinction posés permettent de quadriller un très grand nombre de catégories différentes de normaux ou d'anormaux, en fonction d'aptitudes intellectuelles que ce savoir-psy est capable d'isoler. Chaque aptitude ou sous-aptitude joue le rôle de critère de distinction, multipliant ainsi les catégories. De plus, ce savoir-psy organise un quadrillage vivant, souple, qui se met à jour pour inclure toutes les individualités, même les plus récemment découvertes. Le discours sur l'autisme en est l'illustration. Au départ, la notion d'autisme renvoyait à une situation précisément définie. La notion a été et peu à peu modifiée, au point de parler aujourd'hui de spectre autistique. Le discours actuel est qu'il existerait autant de formes d'autisme qu'il existe de personnes avec autisme. Cette évolution discursive vient prouver le caractère vivant et adaptable du quadrillage, de sorte qu'aucune individualité ne se retrouve à l'extérieur du tableau.

B - Une répartition des élèves à des *emplacements fonctionnels*

Selon Foucault : « *Des places déterminées se définissent pour répondre non seulement à la nécessité de surveiller, de rompre les communications dangereuses, mais aussi de créer un espace utile. (...) Peu à peu un espace administratif et politique s'articule en espace thérapeutique ; il tend à individualiser les corps, les maladies, les symptômes, les vies et les morts ; il constitue un tableau réel de singularités juxtaposées et soigneusement distinctes. Naît de la discipline, un espace médicalement utile* »¹⁰²⁷. Ces emplacements fonctionnels sont, dans l'idéal, des emplacements dans lesquels les individus sont aussi utiles que dociles.

Là encore, les évaluations de l'intelligence vont jouer un rôle-clé, en ce qu'elles peuvent servir à identifier les emplacements les plus fonctionnels (à l'école comme sur le marché du travail) pour les individus évalués.

¹⁰²⁷ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir, op. cit.*, pp 168-169.

Foucault précise que la règle des emplacements fonctionnels s'actionne suivant des « mises en séries »¹⁰²⁸, liant :

« La répartition des corps, l'aménagement spatial de l'appareil de production, et les différentes formes d'activité dans la distribution des "postes". A ce principe obéit la manufacture d'Oberkampf à Jouy. Elle est composée d'une série d'ateliers spécifiés selon chaque grand type d'opérations : pour les imprimeurs, les rentreurs, les coloristes, les pinceauteuses, les graveurs, les teinturiers. (...) En parcourant l'allée centrale de l'atelier, il est possible d'assurer une surveillance à la fois générale et individuelle : constater la présence, l'application de l'ouvrier, la qualité de son travail ; comparer les ouvriers entre eux, les classer selon leur habilité et leur rapidité ; suivre les stades successifs de la fabrication. Toutes ces mises en série forment une grille permanente : les confusions s'y défont : c'est-à-dire que la production se divise et que le processus de travail s'articule d'une part selon ses phases, ses stades ou ses opérations élémentaires, et de l'autre, selon les individus qui l'effectuent, les corps singuliers qui s'y appliquent : chaque variable de cette force – vigueur, promptitude, habilité, constance – peut être observée, donc caractérisée, appréciée comptabilisée, et rapportée à celui qui en est l'agent particulier. Ainsi épinglée de façon parfaitement lisible à toute la série des corps singuliers, la force de travail peut s'analyser en unités individuelles. Sous la division du processus de production, en même temps qu'elle, on trouve, à la naissance de la grande industrie, la décomposition individualisante de la force de travail ; les répartitions de l'espace disciplinaire ont assuré souvent l'une et l'autre »¹⁰²⁹.

L'évaluation de l'intelligence intervient sur ce deuxième plan, celui de la décomposition individualisante de la force de travail, mais pas uniquement, car elle y superpose une décomposition individualisante de la santé intellectuelle et des aptitudes intellectuelles. De plus, elle semble y superposer une décomposition individualisante de la personnalité et de la docilité de la personne évaluée. Précisons en effet que la grande famille des tests d'intelligence est en réalité constituée de deux branches : celle des aptitudes au sens strict et celle de la personnalité. Ces deux évaluations sont parfois situées dans le même test, parfois dans des tests différents. Les tests d'aptitudes et de personnalité sont très utilisés dans le monde

¹⁰²⁸ *Ibid.*, p. 170.

¹⁰²⁹ *Ibid.*, pp. 170-171.

du recrutement et des ressources humaines. On peut lire sur le site internet d'un éditeur de tests, le message suivant destiné aux recruteurs : « *Fiabilisez vos recrutements avec les 4 piliers de Pearson TalentLens : 1. Prédire la Performance. Seront-ils performants à ce poste aujourd'hui et demain ? 2. Évaluer la Pensée Critique. Sauront-ils prendre les bonnes décisions ? 3. Éviter le Turnover. Sont-ils en accord avec les valeurs de votre entreprise ? 4. Minimiser les Risques de comportements inadaptés. Agiront-ils conformément à l'éthique de votre société ?* »¹⁰³⁰. Cet exemple montre comment les tests d'intelligence sont utilisés pour évaluer la rentabilité du candidat, son utilité économique et la docilité de sa personnalité. Ce qui est recherché chez le candidat, c'est sa correspondance à un score idéal, représentant une intelligence aussi utile que docile. L'utilité est ici économique et la docilité politique. Ainsi le test d'intelligence, utilisé de cette manière, permet-il de cartographier la composante intellectuelle d'un rapport utilité-docilité. Ce constat, relatif au recrutement, est également valable pour les tests utilisés dans un cadre scolaire. Les tests utilisés sont sensiblement les mêmes, ce sont simplement leur usage qui diffère. Même si les tests d'intelligence utilisés en milieu scolaire n'ont pas pour objectif (affiché) d'évaluer la docilité des élèves, cela demeure techniquement possible. Il n'est pas inconcevable d'imaginer une utilisation à venir de ces tests, dans les écoles privées par exemple, en vue d'une sélection des élèves les plus utiles à la société (garantissant leur réussite scolaire) et les plus dociles (dont la personnalité correspondrait aux critères, ou valeurs, imposés par l'école et la société).

C - Une classification des élèves en rang

Les évaluations de l'intelligence des élèves participent également à leur *classification en rang*.

L'école est passée d'une évaluation de l'intelligence qui exclut (suivant une fonction négative - qui ne fait que détecter les anormaux pour les exclure -), vers une évaluation qui est allée progressivement vers une classification en rang (fonction positive - qui inclut les normaux et anormaux et les classe fonction de leurs aptitudes -). Les tableaux construits sont vivants¹⁰³¹, constituant une base cellulaire pour une microphysique du pouvoir¹⁰³².

Cette classification en rang s'émancipe de la dichotomie médico-psychologique normal/anormal. Elle va s'émanciper aussi d'autres classifications existantes, celles des

¹⁰³⁰ <https://www.talentlens.fr/>

¹⁰³¹ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, op. cit., p. 175.

¹⁰³² *Ibid.*, p. 171.

distributions sociales éprouvées (comme celles fonction de la culture ou de la langue). Tous les élèves sont classés ou classables fonction du seul critère de leurs aptitudes scolaires et intellectuelles, qu'ils soient, par exemple, des enfants du voyage, des enfants d'immigrés ou des enfants sourds.

L'école crée donc ses propres critères de classification en rang, fonction de méthodes apparemment scientifiques et neutres. En faisant ainsi, l'école s'émancipe des méthodes de distinction socialement éprouvées (langue, culture, religion), qui présentent l'inconvénient d'être, théoriquement du moins, plus contestables¹⁰³³.

II - Un instrument d'examen disciplinaire de l'intelligence des élèves

Selon Foucault :

« Depuis le XIX^e siècle, nous sommes perpétuellement en examen, en situation d'examen. A chaque instant se pose la question que peux-tu faire ? De cela es-tu capable ? De cette autre chose est-ce que tu es incapable ? A chaque instant c'est l'examen. A chaque instant c'est le niveau. A chaque instant c'est le passeras-tu, passeras-tu pas ? C'est cela qui a finalement fait proliférer, d'abord, toute une série d'institutions de triage et d'exclusion, comme sont les écoles, comme sont les institutions d'éducation. Ce qui a fait proliférer aussi les institutions d'internement, d'enfermement, d'exclusion, comme les prisons, comme les hôpitaux psychiatriques, comme les centres de redressement, les bagnes, etc., qui sont corrélatives de cette situation d'examen général liée aux exigences de la société industrielle. Et c'est ainsi que de cette masse assez indifférenciée des gens non assimilables, on a distingué la catégorie des fous et la catégorie des fous qui se reconnaît essentiellement, que l'on diagnostique essentiellement à partir de ce qu'ils disent, par opposition si vous voulez au criminel qui lui se reconnaît à ce qu'il fait, ou par rapport au débile mental qui lui se définit par ce qu'il ne peut pas faire. Et alors, cette écoute de la parole folle, cette écoute a été je crois très importante dans notre culture. Bon, elle a donné naissance à

¹⁰³³ Constat que nous empruntons à Antoinette ROUVROY, à propos des données brutes : Antoinette ROUVROY, « Rencontre avec Antoinette ROUVROY : gouvernementalité algorithmique et idéologie des big data », Bruxelles, 2018, [en ligne : www.librealire.org].

la psychiatrie. Elle a donné naissance à quelque chose que je m'obstine à considérer comme la fille de la psychiatrie, c'est-à-dire la psychanalyse »¹⁰³⁴.

Nous pourrions ajouter à cet inventaire, qui ne semble pas avoir été pensé par son auteur comme exhaustif, la naissance de la psychométrie au XIX^e siècle, avec son rôle de détection des inadaptés scolaires, en vue de leur exclusion,

Depuis la structuration de la psychométrie comme ensemble de discours et de pratiques, l'évaluation de l'intelligence (des élèves) a évolué jusqu'à devenir un instrument d'*examen disciplinaire* à part entière. Afin de tenter de le démontrer, rappelons brièvement les principales caractéristiques de l'*examen disciplinaire*, déroulées par Foucault dans *Surveiller et Punir*. L'*examen disciplinaire* intervertit l'économie de la *visibilité* dans l'exercice du pouvoir (**A**), fait entrer l'individualité dans un champ documentaire (**B**) et, entouré de toutes ses techniques documentaires, fait de chaque individu un *cas* (**C**)¹⁰³⁵. Nous retrouvons chacune de ces caractéristiques dans l'évaluation de l'intelligence des élèves.

A - Une évaluation intervertissant l'économie de la *visibilité*

Pour Foucault, la première caractéristique de l'*examen disciplinaire* réside dans sa manière d'intervertir l'économie de la *visibilité* dans l'exercice du pouvoir¹⁰³⁶. Nous souhaitons démontrer que l'évaluation de l'intelligence des personnes, telle qu'elle a évolué du XIX^e au XX^e siècles, procède également à une interversion de l'économie de la *visibilité*. Ainsi, présente-t-elle la première des trois grandes caractéristiques de l'examen disciplinaire, permettant de lui attribuer le statut d'instrument d'examen disciplinaire (instrument facilement et utilement intégrable aux systèmes d'examens disciplinaires déjà existants).

Observons, premièrement, comment cet examen a opéré, pour reprendre des expressions foucauldienne, une *inversion fonctionnelle*, passant d'une *fonction négative* à une *fonction positive*. L'auteur de *Surveiller et Punir* précise que les disciplines sont passées d'une fonction d'exclusion, qu'il qualifie de « *fonction négative* », à fonction plus « *positive* » de détection des

¹⁰³⁴ Michel FOUCAULT, entretien « *Histoire de la folie* », avec Georges Charbonnier, 1972, [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=6hBU7ZhuDqQ>].

¹⁰³⁵ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, op. cit., pp. 217-225.

¹⁰³⁶ *Ibid.*, p. 219.

aptitudes pour les faire croître, c'est-à-dire non plus seulement pour exclure les inaptes. Ce phénomène est qualifié par l'auteur d'« *inversion fonctionnelle des disciplines* » :

« On leur demandait surtout à l'origine de neutraliser les dangers, de fixer des populations inutiles ou agitées, d'éviter les inconvénients de rassemblements trop nombreux ; on leur demande désormais, car elles en deviennent capables, de jouer un rôle positif, faisant croître l'utilité possible des individus. (...) Les disciplines fonctionnent de plus en plus comme des techniques fabriquant des individus utiles. De là le fait qu'elles se libèrent de leur position marginale aux confins de la société, et qu'elles se détachent des formes de l'exclusion ou de l'expiration, du renfermement ou de la retraite. De là le fait qu'elles dénouent lentement leur parenté avec les régularités et les clôtures religieuses. De là aussi qu'elles tendent à s'implanter dans les secteurs plus importants, plus centraux, plus productifs de la société ; qu'elles viennent se brancher sur quelques-unes des grandes fonctions essentielles : la production manufacturière, la transmission des connaissances, la diffusion des aptitudes et des savoir-faire, l'appareil de guerre. De là enfin la double tendance qu'on voit se développer au long du XVIII^e siècle à multiplier le nombre des institutions de discipline et à discipliner les appareils existants »¹⁰³⁷.

Ce raisonnement peut être étendu aux fonctions de la psychiatrie de l'enfance (dans son volet de spécialisation sur les idiots), mais aussi de la psychologie, avec la psychométrie. À l'origine, on demandait surtout au savoir-psy de détecter les idiots, imbéciles ou débiles mentaux, afin de les enfermer ou, un peu plus tard dans l'histoire, de les exclure d'une école nouvellement devenue publique et obligatoire, en tant qu'inadaptés scolaires. Plus tard encore, le rôle de l'évaluation psychologique de l'intelligence a évolué, passant à une fonction plus positive de profilage des aptitudes, de toutes les aptitudes, mêmes normales.

La deuxième observation, influencée notamment par le passage à une fonction positive, est celle de la généralisation de cette évaluation. L'examen des aptitudes intellectuelles des élèves va donner un résultat à un instant déterminé de sa vie. Il y a, en ce sens, une certaine discontinuité dans cet examen. Mais cette discontinuité va pouvoir prendre des allures de continuité grâce au cumul de deux phénomènes. Le premier phénomène est celui de la multiplicité et de la régularité des évaluations (même hors de l'école). Les évaluations interviennent de manière standardisée, dans des situations de plus en plus variées, pour une cartographie des individualités les plus

¹⁰³⁷ *Ibid.*, pp. 244-246.

singulières et des aptitudes les plus infimes. Le second est celui de la valeur prédictive, ou prétendument prédictive, qui va majorer, amplifier dans le temps l'effet de cette évaluation. La multiplicité et la régularité d'évaluations prétendument prédictives vont dans le sens de leur généralisation.

Suivant une troisième observation, la généralisation de l'évaluation de l'intelligence s'est accompagnée d'une nouvelle manière de visibiliser son objet. On est passé, au cours du XX^e siècle, d'un mode d'évaluation collective de l'intelligence à l'entrée de l'école, à un autre, individuel, voire individualisé, à diverses étapes de la scolarité. Cette individualisation de l'évaluation (le passage du massif - relativement précis - à l'individuel très précis) présente l'intérêt de masquer sa généralisation.

Observons, quatrième, que la visibilisation de l'intelligence des élèves s'est accompagnée d'une invisibilisation du processus même d'évaluation. C'est là toute l'habileté de cette évaluation, qui rend progressivement l'homme visible, tout en se rendant elle-même de plus en plus invisible lorsqu'elle opère. En passant d'une évaluation de l'« intelligence » (objet relativement flou) à celle des « aptitudes intellectuelles » (objet détectable et calculable), l'objet intelligence se retrouve matérialisé et visibilisé. Toutefois, au fur et à mesure que la détection et le calcul des aptitudes intellectuelles se sont précisés et affinés, l'évaluation, en tant que processus et en tant que langage, s'est spécialisée et complexifiée. Sa spécialisation et sa complexification rendent le processus d'évaluation incompréhensible aux yeux du profane de la psychologie (notamment de la personne évaluée), participant à son invisibilisation.

Enfin, cinquième, il apparaît que cette invisibilisation du processus d'évaluation, non spécifique à l'école, s'est accentuée en milieu scolaire. L'évaluation de l'intelligence, au même titre que d'autres examens psychologiques, s'est intégrée à la structure même du *dispositif de surveillance* scolaire. Parfois, cette évaluation va même jusqu'à s'y camoufler, entièrement diluée dans l'évaluation pédagogique ; elle le double de toute sa longueur¹⁰³⁸.

L'évaluation de l'intelligence des élèves peut aussi être camouflée à l'intérieur d'autres dispositifs, non scolaires, dont le résultat sera ensuite réapproprié par l'école. Nous pensons par exemple au bilan d'orientation et au diagnostic en clinique infantile.

¹⁰³⁸ Nous nous réapproprions ici l'expression de Foucault, pour qui « *l'école devient une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement* » : Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, op. cit. p.218.

Cette aisance de l'évaluation de l'intelligence, à s'intégrer aux dispositifs de surveillance existants, a contribué à sa généralisation. La généralisation de l'examen de l'intelligence a accompagné la généralisation d'un pouvoir de surveillance des élèves fonction de leur intelligence (un pouvoir fluide se déplaçant aisément d'un espace clos à un espace ouvert).

B - Une évaluation faisant entrer l'élève dans un *champ documentaire*

L'examen de l'intelligence contribue à faire entrer l'individualité dans un *champ documentaire*, en suivant les mêmes procédés que ceux de l'*examen disciplinaire*.

Pour Foucault, la deuxième caractéristique de l'*examen disciplinaire* est qu'il fait entrer l'individualité dans un *champ documentaire*, le situant dans un *réseau d'écriture*¹⁰³⁹. Cette fonction est également appelée par l'auteur *pouvoir d'écriture*¹⁰⁴⁰. Pour fonctionner, le pouvoir d'écriture se modélise « *sur bien des points (...) sur les méthodes traditionnelles de la documentation administratives. Mais avec des techniques particulières et des innovations importantes* »¹⁰⁴¹. Ainsi, l'écriture disciplinaire suit-elle le modèle de la documentation administrative traditionnelle, tout en s'en démarquant, par le recours à des techniques particulières et à des innovations importantes. Ces techniques et innovations propres à l'écriture disciplinaire, l'auteur les énumère dans son ouvrage. Les premières qu'il cite « *concernent les méthodes d'identification, de signalement ou de description* »¹⁰⁴². Les autres « *concernent la mise en corrélation de ces éléments, le cumul des documents, leur mise en série, l'organisation de champs comparatifs permettant de classer, de former des catégories, d'établir des moyennes, de fixer des normes* »¹⁰⁴³

Pour parler des premières, c'est-à-dire des *méthodes d'identification, de signalement ou de description*, Foucault appuie son propos sur trois exemples, concernant respectivement l'armée, l'hôpital et l'école. L'armée a développé des méthodes permettant de retrouver les déserteurs et de connaître les services et la valeur de chacun, l'hôpital pour reconnaître les malades, chasser les simulateurs et l'école pour caractériser l'aptitude de chacun, situer son niveau et ses capacités, apprendre à utiliser les registres pour, notamment, connaître les mœurs des

¹⁰³⁹ *Ibid.*, pp. 221-224.

¹⁰⁴⁰ *Ibid.*, p. 222.

¹⁰⁴¹ *Idem.*

¹⁰⁴² *Idem.*

¹⁰⁴³ *Ibid.*, pp. 222-223.

enfants¹⁰⁴⁴. Nous pensons que l'évaluation de l'intelligence constitue une méthode à part entière d'*identification, de signalement et de description* des personnes, de leurs personnalités, de leurs aptitudes, de leurs valeurs et de leurs éventuelles maladies. Celle-ci peut être reprise, voire intégrée, par toute institution disciplinaire, notamment scolaire.

La seconde catégorie de techniques et d'innovations propres à l'écriture disciplinaire comprend, pour Foucault, la mise en corrélation des éléments, le cumul des documents, leur mise en série et l'organisation de champs comparatifs permettant de classer, de former des catégories, d'établir des moyennes et de fixer des normes. L'auteur cite l'exemple des hôpitaux :

« Les hôpitaux du XVIII^e siècle ont été en particulier de grands laboratoires pour les méthodes scripturaires et documentaires. La tenue des registres, leur spécification, les modes de transcription des uns sur les autres, leur circulation pendant les visites, leur confrontation au cours des réunions régulières des médecins et des administrateurs, la transmission de leurs données à des organismes de centralisation (soit à l'hôpital soit au bureau central des hospices), la comptabilité des malades, des guérisons, des décès au niveau d'un hôpital, d'une ville et à la limite de la nation tout entière ont fait partie intégrante du processus par lequel les hôpitaux ont été soumis au régime disciplinaire. Parmi les conditions fondamentales d'une bonne "discipline" médicale aux deux sens du mot, il faut mettre les procédés d'écriture qui permettent d'intégrer, mais sans qu'elles s'y perdent, les données individuelles dans des systèmes cumulatifs ; faire en sorte qu'à partir de n'importe quel registre général on puisse retrouver un individu et qu'inversement chaque donnée de l'examen individuel puisse se répercuter dans des calculs d'ensemble »¹⁰⁴⁵.

La réduction de l'intelligence aux aptitudes intellectuelles, c'est-à-dire à quelque chose de chiffrable, facilite grandement cette mise en tableau. L'informatisation des tests durant le XX^e siècle et la mise en réseau, vont permettre de croiser les résultats sans limitation territoriale, de constituer de véritables tableaux individuels et collectifs, comparatifs et évolutifs.

Pour Foucault, grâce à ces ordres de techniques ou innovations accompagnant l'examen disciplinaire, deux « *possibilités corrélatives* » sont ouvertes : « *la constitution de l'individu comme objet descriptible* » et « *la constitution d'un système comparatif* » :

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*, p. 222.

¹⁰⁴⁵ *Ibid.*, p. 223.

« La constitution de l'individu comme objet descriptible, analysable, non point cependant pour le réduire en traits "spécifiques" comme le font les naturalistes à propos des êtres vivants ; mais pour le maintenir dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent ; et d'autre part la constitution d'un système comparatif qui permet la mesure des phénomènes globaux, la description de groupes, la caractérisation de faits collectifs, l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une "population" »¹⁰⁴⁶.

L'auteur conclue en écrivant que ces procédés d'écriture et d'enregistrement, ainsi que celui des mécanismes d'examen, sont tant de méthodes d'émergence, vers la fin du XVIII^e siècle, « de ce que l'on pourrait placer sous le sigle des sciences "cliniques" »¹⁰⁴⁷.

C - Une évaluation faisant de chaque élève un cas

Pour Foucault, la troisième et dernière grande caractéristique de l'*examen disciplinaire* est qu'il fait de chaque individu un cas, « un cas qui tout à la fois constitue un objet pour une connaissance et une prise pour un pouvoir »¹⁰⁴⁸. Plus précisément, cela renvoie à une double réalité : « le cas (...) c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres et cela dans son individualité même ; et c'est aussi l'individu qu'on a à dresser ou redresser, qu'on a à classer, à normaliser, à exclure, etc. »¹⁰⁴⁹. Il s'agit, en somme, de faire de l'individu un sujet de *surveillance* et de *punition disciplinaires*. En d'autres termes, il s'agit de faire de lui un sujet à qualifier et sur lequel va s'appliquer tout un régime normatif disciplinaire. Ainsi Foucault précise-t-il que :

« Pendant longtemps l'individualité quelconque - celle d'en bas et de tout le monde - est demeurée au-dessous du seuil de description. Être regardé, observé, raconté dans le détail, suivi au jour le jour par une écriture ininterrompue était un privilège. (...) Or les procédés disciplinaires retournent ce rapport, abaissant le seuil de l'individualité descriptible et font de cette description un moyen de contrôle et une méthode de domination. (...) Et cette descriptibilité nouvelle est d'autant plus marquée que

¹⁰⁴⁶ *Idem.*

¹⁰⁴⁷ *Ibid.*, p. 224.

¹⁰⁴⁸ *Idem.*

¹⁰⁴⁹ *Idem.*

l'encadrement disciplinaire est strict : l'enfant, le malade, le fou, le condamné deviendront, de plus en plus facilement à partir du XVIII^e siècle et selon une pente qui est celle des mécanismes de discipline, l'objet de descriptions individuelles et de récits biographiques. (...) L'examen comme fixation à la fois rituelle et "scientifique" des différences individuelles, comme épingle de chacun à sa propre singularité (...) indique bien l'apparition d'une modalité nouvelle de pouvoir où chacun reçoit pour statut sa propre individualité, et où il est statutairement lié aux traits, aux mesures, aux écarts, aux "notes" qui le caractérise et font de lui, de toute façon, un "cas" »¹⁰⁵⁰.

L'examen de l'intelligence de l'élève a lui aussi cet effet individualisant, faisant de chaque élève un *cas*. Ainsi présente-t-il toutes les caractéristiques d'un *examen disciplinaire*.

Section 2 - L'efficacité de cet instrument

Les évaluations de l'intelligence des élèves, en tant qu'instrument de *surveillance disciplinaire*, présentent certaines particularités permettant de conclure à leur particulière efficacité.

Parmi les particularités de ces évaluations, celles qui ont d'abord retenu notre attention sont leur valeur prédictive et leur rentabilité, rendant la *surveillance* des élèves, dont elles sont l'instrument, également prédictive et rentable (I). Une autre particularité de ces évaluations mérite que l'on s'y attarde. Il s'agit de la valeur de « vérité » dont elles bénéficient, en tant que résultat « scientifiquement » construit et approuvé par l'institution scolaire. Cette valeur véridictionnelle constitue un argument d'acceptation d'une *surveillance* elle-même justificatrice de faits et de décisions scolaires. La surveillance est justifiée/acceptée et justifiante (II).

I - L'instrument d'une surveillance prédictive et rentable

Les évaluations de l'intelligence des élèves ont cela de particulier qu'elles organisent une prédiction (A) à moindre coût (B).

A - Une surveillance prédictive

Nous pouvons lire, sur le site internet d'un éditeur de tests, l'affirmation suivante : « *nos solutions d'évaluation fiables et approuvées scientifiquement vous permettent d'obtenir la*

¹⁰⁵⁰ *Ibid.* pp. 224-225.

photographie la plus nette possible du potentiel présent et futur d'un candidat »¹⁰⁵¹, de même que le slogan suivant : « *identifiez aujourd'hui le potentiel de demain* »¹⁰⁵². Les éditeurs affichent explicitement la valeur prétendument prédictive de leurs tests. Il existe même un classement des tests fonction de leurs « valeurs prédictives ». Cette valeur prédictive retentit naturellement sur l'évaluation ayant eu recours à ce test.

Lorsqu'elle n'est pas explicitement affichée, cette valeur prédictive est sous-entendue par le recours à certaines expressions, comme celle de l'évaluation du « *potentiel* »¹⁰⁵³ d'apprentissage de l'enfant. De même, peut-on rencontrer l'utilisation de notions portant en elles-mêmes une forme de prédiction, comme la notion de *développement* intellectuel. L'évaluation du *développement* intellectuel induit de photographier, à un instant t, où se situe un enfant sur une courbe de développement considérée comme visible, comprise et standardisée suivant différents paliers. Cette photographie permet d'identifier la vitesse moyenne de développement de l'enfant, de prédire le chemin lui restant à parcourir pour atteindre l'état de développement souhaité et la vitesse à laquelle ce chemin pourra être parcouru.

Les évaluations, en tant qu'instrument d'*examen* et de *répartition disciplinaires*, affichent (explicitement ou non) répondre à la question de « que peux-tu faire ? », mais également à celle de « que pourras-tu faire ? », à l'école et sur le marché du travail. Cette prédiction porte à la fois sur le temps court ou moyen (la vie scolaire) que sur le temps long (la vie professionnelle). C'est pour cette raison que l'affichage d'une portée prédictive suffit à rendre l'avis du

¹⁰⁵¹ <https://www.talentlens.fr/>

¹⁰⁵² <https://www.talentlens.fr/>. On peut lire, sur le même site internet, les descriptions suivantes : « *Solutions d'évaluation pour les professionnels RH. Allez au-delà des informations contenues dans un CV ou de l'impression que vous a donné le candidat ! Grâce à nos tests psychométriques : prévoyez la performance, évitez le turnover et la démotivation précoce, réduisez le risque de comportements contre-productifs et évaluez la pensée critique des candidats afin de vous assurer de la capacité à prendre les bonnes décisions* » ; « *Les enjeux portés par le passé – assez discrètement – par les ECPE, s'affirment désormais hauts et forts via TalentLens par le biais de 4 piliers. L'enjeu : mieux identifier, valoriser et promouvoir sa démarche sur les 5 continents. « Nos tests permettent de répondre aux 4 questions fondamentales que se posent les recruteurs. Comment mieux prédire la performance ? Comment évaluer la pensée critique ? Comment jauger les motivations et enfin les comportements dysfonctionnels ? »* : <https://www.talentlens.fr/>.

¹⁰⁵³ « *Les échelles de Weschler restent généralement l'instrument privilégié pour obtenir des informations sur les performances verbales et cognitives de l'élève. (...) Parmi les informations obtenues servant à évaluer le quotient intellectuel, on pourra obtenir des informations sur le potentiel d'apprentissage, de la mémoire, de la structuration spatiale, du langage et des apprentissages de base* », [en ligne : <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Psychologie-scolaire-page-3.html>].

psychologue scolaire sur l'intelligence de l'enfant, utile pour le *dispositif de surveillance* des élèves. Peu importe si, rétrospectivement, elle s'est révélée véritablement prédictive ou non. Elle aura, en tout état de cause, déjà réussi à influencer un certain nombre de décisions prises par l'enfant lui-même ou par son entourage scolaire et familial.

B - Une prédiction rentable

La rentabilité de l'évaluation prédictive de l'intelligence des élèves est d'abord tirée de la rentabilité affichée des tests et de la procédure d'évaluation. Cette rentabilité est mise en avant par les éditeurs de tests et utilisée par eux comme un argument de vente. Les éditeurs affirment que leurs tests ont une durée de validité de dix ans, de même que les modèles théoriques sur lesquels ils sont fondés. Notons que, en pratique, les psychologues utilisateurs des tests considèrent que, du fait de l'effet *Flynn*¹⁰⁵⁴, la durée de validité concrète d'un test type *WISC* est de six ou sept ans, non de dix. S'agissant plus particulièrement de l'école, cette rentabilité est accrue par l'utilisation préférentielle des mêmes tests.

La rentabilité des tests tient aussi au fait qu'ils affichent une double caractéristique, à la fois de généralité et de spécialité. En effet, la plupart des tests d'intelligence sur le marché affichent être à usages multiples, comme les batteries *WISC* et *K-ABC*, utilisables tant en psychologie clinique qu'en psychologie scolaire. D'un autre côté, les tests affichent leur spécialisation, permettant à l'acheteur d'investir dans un outil précis et de qualité, focalisé sur l'usage qu'il désire en faire. Il existe par exemple des tests spécialisés dans la détection du surdon, de l'autisme, ou encore des retards de développement, de même que des tests spécifiques à certaines fonctions intellectuelles comme la mémoire (test *Figure complexe de Rey*). D'autres sont spécialisés dans l'évaluation des aptitudes dans les domaines de l'éducation et de la formation : *Kaufman K-ABC* (qui s'adresse aux enfants âgés entre 2 ans et demi et 12 ans et demi), *WISC-V* (pour les enfants de 6 à 16 ans), *WIPPSI-IV* (pour les enfants d'âge périscolaire), *WAIS-IV* (pour les adultes), Les *DAT* (pour les élèves du niveau quatrième au baccalauréat,

¹⁰⁵⁴ L'effet Flynn, du nom de son théoricien James R. Flynn, correspond à la tendance suivant laquelle les résultats obtenus pendant les tests de QI s'amélioreraient de génération en génération. La somme des résultats des tests d'une population donnée serait toujours supérieure à la somme des résultats de la génération précédente. L'augmentation constatée de la moyenne du QI est de 3 à 5 points environ tous les 10 ans. Les essais d'explication incluent notamment une familiarisation progressive avec ces types de tests.

mais aussi pour des professionnels ayant un niveau de qualification correspondant, notamment dans les domaines techniques et administratifs)¹⁰⁵⁵.

La standardisation de la procédure d'évaluation constitue une autre garantie de rentabilité. S'agissant plus particulièrement de l'école, cette standardisation est rentable en ce qu'elle est organisée d'une certaine manière. L'enseignant identifie le plus rapidement possible et le plus finement possible les élèves susceptibles de présenter une anomalie dans leur fonctionnement intellectuel, de nature à engendrer un pressentiment d'inadaptabilité scolaire, simple ou accompagnée d'un handicap ou d'une pathologie. Ce faisant, l'enseignant opère une pré-sélection des élèves susceptibles de rencontrer le psychologue scolaire pour être évalués. Cette pré-sélection permet à l'école de se passer d'une évaluation systématique de l'intelligence de tous les élèves et de se contenter d'un faible nombre de psychologues scolaires.

L'informatisation de certains tests et de la procédure de testing a elle aussi son importance. Toutefois, les tests informatisés sont peu développés en France¹⁰⁵⁶, *a priori* à cause d'un problème de coût¹⁰⁵⁷. La standardisation et l'informatisation des tests et du testing indiquent la possibilité de recourir à un nombre de plus en plus réduit d'évaluateurs, voire à l'automatisation de l'évaluation, dans le sens d'une plus grande rentabilité.

II - L'instrument d'une surveillance acceptée et justificatrice de faits et de décisions scolaires

La technique psychologique, celle qu'utilise le psychologue scolaire lorsqu'il évalue l'intelligence de l'élève, bénéficie de la valeur d'un dire-vrai, attribuée classiquement à la *technè*¹⁰⁵⁸. Cette valeur véridictionnelle a le pouvoir de rendre l'évaluation acceptée par l'évalué lui-même et par son entourage. L'évaluation réalisée par le psychologue scolaire

¹⁰⁵⁵ Jean-Luc BERNAUD, *Tests et théories de l'intelligence*, collection Les topos, 2e éd., Dunod, 2009.

¹⁰⁵⁶ À l'exception de la batterie factorielle d'aptitudes de Manzione (utilisée pour le recrutement professionnel), des matrices de Raven (utilisée notamment dans les cabinets de recrutement ou lors de concours), du système « espace » de l'armée et des tests internes à la SNCF. Jean-Luc BERNAUD, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*

¹⁰⁵⁷ Jean-Luc BERNAUD, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*

¹⁰⁵⁸ Chez Foucault, la *technè* figure au nombre des quatre formes antiques de *dire-vrai*, aux côtés de la *parrésia*, la *prophétie* et la *sagesse*. Le technicien est « *le professeur, l'enseignant, l'homme du savoir-faire, qui dit au nom d'une tradition, la technè* », Michel FOUCAULT, « Cours au Collège de France du 1^{er} février 1984 », In Michel FOUCAULT, *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France. 1984*, Hautes Etudes, EHESS/Gallimard/Seuil, 2009.

devient l'instrument d'une surveillance acceptée de l'intelligence des élèves (A). Elle devient également l'instrument d'une surveillance justificatrice de faits et de décisions scolaires (B).

A - Une surveillance acceptée

Il est possible de lire, sur le site internet d'un éditeur de tests d'intelligence, l'affirmation suivante : « *Nos solutions d'évaluation fiables et approuvées scientifiquement vous permettent d'obtenir la photographie la plus nette possible du potentiel présent et futur d'un candidat* »¹⁰⁵⁹. De même peut-on lire sur les sites internet de cabinets de psychologie que : « *le WISC-V est le test d'intelligence pour enfants et adolescents qui possède la plus grande validité scientifique. Il est soumis au patient par notre psychologue* »¹⁰⁶⁰, ou que : « *le bilan permet d'identifier un fonctionnement cognitif global, avec ses faiblesses mais également ses ressources personnelles. (...) Le test permet de détecter d'éventuels troubles de l'apprentissage (...). Dans le cas d'une demande de dépistage de haut potentiel intellectuel, c'est le seul outil reconnu et validé scientifiquement pour identifier le haut potentiel intellectuel* »¹⁰⁶¹.

En affichant la nature « scientifique » du test et de l'évaluation psychologique de l'intelligence, le bilan réalisé bénéficie d'une idéologie de l'exactitude et de la neutralité scientifiques. Il existe, en effet, une tendance à considérer le résultat de l'évaluation des aptitudes intellectuelles d'une personne, comme le miroir de son intelligence réelle. L'idéologie de l'exactitude tient non seulement à la construction de tests à l'aide de données brutes, à la standardisation des tests, mais aussi à leur utilisation normalisée. La logique est celle d'une diminution, voire d'une suppression, ou même d'une prévention des biais (biais de lecture et d'interprétation de l'évaluateur)¹⁰⁶². Cela renvoie également à l'idéologie technique de la standardisation et de l'automatisation des outils dits scientifiques. L'autre intérêt de cette logique de standardisation est de rendre l'évaluateur qui utilise le test facilement remplaçable, voire, à terme, inutile.

L'idéologie de la neutralité est d'abord politique. On n'évalue plus l'intelligence des personnes et des populations pour expliquer ou justifier des différences de nature ou de droits entre races,

¹⁰⁵⁹ <https://www.talentlens.fr/solutions/>

¹⁰⁶⁰ Cabinets de Conseil Éducation et Scolarité, de Consultations en Psychologie et psychopédagogie et de Conseil conjugal : <https://cces.fr/>

¹⁰⁶¹ <https://www.les-zatypiques.fr/post/le-bilan-cognitif-test-de-qi>

¹⁰⁶² Suivant les analyses menées par Antoinette ROUVROY, à propos des données brutes : « Rencontre avec Antoinette ROUVROY : gouvernementalité algorithmique et idéologie des big data », Bruxelles, 2018, [en ligne : www.librealire.org].

ethnies, ou tout autre critère d'appartenance sociale. Les humains sont mis sur un pied d'égalité face à une évaluation neutre, qui anonymisera leurs résultats et effacera toute donnée raciale. Les données sociales sont extraites en données brutes¹⁰⁶³. Le fait que l'évaluation soit devenue un processus individualisant, rend les données difficilement contestables collectivement¹⁰⁶⁴. Elles demeurent contestables individuellement, mais ne le seront que très rarement, du fait d'un autre phénomène : l'acceptation, par la personne évaluée et par son entourage, du résultat de l'évaluation.

La valeur véridictionnelle attribuée à cette évaluation du psychologue scolaire favorise sa justification et son acceptation. L'affirmation suivant laquelle l'évaluation représenterait une photographie réelle des aptitudes intellectuelles des élèves, sert à la fois à justifier celle-ci et à la rendre acceptable, voire acceptée. Cette justification-acceptation intervient tant *a priori* qu'*a posteriori* de ladite évaluation. Accepté tant par l'enfant, que par sa famille, le rapport d'évaluation du psychologue scolaire n'aurait plus de raison d'être contesté. On remarque que, à part quelques contestations sociales rapportées sur des sites internet d'associations de défense des élèves ou de valorisation des intelligences atypiques, il n'y a pas de véritable contentieux qui se soit structuré en la matière.

Cela va même plus loin que la simple acceptation, puisqu'il s'agit également d'une réelle intériorisation des discours psychologiques. Cette acceptation et cette intériorisation sont tellement fortes que, parfois, c'est la personne évaluée (éventuellement à travers son représentant légal) qui va elle-même demander à voir son intelligence évaluée, pour mieux se connaître, connaître ses aptitudes, pour une meilleure gestion de sa vie scolaire, ou pour prétendre, en tant que surdoués ou en tant que handicapés, à des privilèges et droits. Cela s'inscrit à l'intérieur d'un phénomène plus global d'absorption, par la cellule familiale, de schémas externes, notamment scolaires et médico-psychologiques (comme la distinction du normal et de l'anormal). Pour Foucault, cette absorption joue, pour les instances préexistantes aux disciplines (comme l'école), un rôle de renforcement ou de réorganisation de leurs mécanismes internes de pouvoir¹⁰⁶⁵.

¹⁰⁶³ *Idem.*

¹⁰⁶⁴ *Idem.*

¹⁰⁶⁵ « La "discipline" ne peut s'identifier ni avec une institution, ni avec un appareil ; elle est un type de pouvoir, une modalité pour l'exercer, comportant tout un ensemble d'instruments, de techniques, de procédés, de niveaux d'application, de cibles ; elle est une "physique" ou une "anatomie" du pouvoir, une technologie. Et elle peut être prise en charge soit par des institutions "spécialisées" (les

B - Une surveillance justificatrice de faits scolaires et de décisions scolaires

Les évaluations de l'intelligence des élèves, réalisées par le psychologue scolaire, vont servir à justifier un certain nombre de faits et de décisions scolaires.

Prenons d'abord le cas de la justification des faits scolaires, avec les exemples du retard, de l'échec ou de la réussite scolaires. Certains chercheurs parlent de « *consommation* » de discours vrais par les institutions, encadrée par un « *contrat de véridiction* »¹⁰⁶⁶ qui a pu être déconstruit à l'aide de formules¹⁰⁶⁷. D'autres, s'intéressant plus spécifiquement à l'école, parlent de « *médicalisation de l'échec scolaire* »¹⁰⁶⁸, constatant que : « *Le recours à l'explication de la réussite scolaire par les "talents", "capacités", "aptitudes" tend à dessaisir les enseignants de leur légitimité à expertiser le "potentiel" de leurs élèves au profit des professions médico-psychologiques qui se sont imposées comme les détentrices les plus reconnues des savoirs relatifs à l'identification des capacités intellectuelles des individus. Leurs tests et leurs bilans constituent aujourd'hui la référence scientifique la plus légitime. (...) La mainmise des professions médico-psychologiques sur l'expertise de l'intelligence s'est accentuée* »¹⁰⁶⁹. Ainsi

*pénitenciers, ou les maisons de correction du XIXe siècle), soit par des institutions qui s'en servent comme instrument essentiel pour une fin déterminée (les maisons d'éducation, les hôpitaux), soit par des instances préexistantes qui y trouvent le moyen de renforcer ou de réorganiser leurs mécanismes internes de pouvoir (il faudra un jour montrer comment les relations intra-familiales, essentiellement dans la cellule parents-enfants, se sont "disciplinées", absorbant depuis l'âge classique des schémas externes, scolaires, militaires, puis médicaux, psychiatriques, psychologiques, qui ont fait de la famille le lieu d'émergence privilégié pour la question disciplinaire du normal et de l'anormal) ; soit par des appareils qui ont fait de la discipline leur principe de fonctionnement intérieur (disciplinarisation de l'appareil administratif à partir de l'époque napoléonienne), soit enfin par des appareils étatiques qui ont pour fonction non pas exclusive mais majeure de faire régner la discipline à l'échelle d'une société (la police) » : Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 251.*

¹⁰⁶⁶ Expressions du linguiste et sémioticien Algirdas Julien GREIMAS, qui a théorisé ce contrat de véridiction structuré comme un « *carré de véridiction* » ou « *carré véridictoire* » : A.J. GREIMAS et J. COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Tome 2*, Langue Linguistique Communication, Hachette, 1986.

¹⁰⁶⁷ Yves CHEVALLARD, « *Évaluation, véridiction, objectivation. La relation didactique comme caprice et miniature* », IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy [en ligne].

¹⁰⁶⁸ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire, op. cit.*

¹⁰⁶⁹ Stanislas MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire, op. cit.*, p. 74.

l'école va-t-elle utiliser le pouvoir justificateur du rapport du psychologue scolaire relatif aux aptitudes intellectuelles de l'élève, pour justifier son retard, son échec ou sa réussite scolaires.

Prenons ensuite le cas de la justification des décisions scolaires. La valeur véridictionnelle attribuée aux évaluations de l'intelligence des élèves, offre une vérité et une justification à certaines décisions scolaires. Justifiées par le discours psychologique, les décisions scolaires (qui sont des décisions administratives individuelles) deviennent rationalisées. C'est par exemple le cas lorsque le rapport du psychologue scolaire concluant au haut potentiel de l'élève¹⁰⁷⁰, vient le saut de classe, prévu et encadré par le Code de l'éducation¹⁰⁷¹. C'est également le cas lorsque le rapport du psychologue scolaire concluant au retard mental léger de l'enfant, intégré au processus décisionnel d'orientation de l'enfant en ULIS école¹⁰⁷².

Le phénomène de justification de faits et de décisions scolaires, par le discours psychologique de l'intelligence, s'inscrit à l'intérieur d'un autre phénomène, plus large, de rationalisation du juridique et du politique par le discours « scientifique » de l'intelligence¹⁰⁷³.

¹⁰⁷⁰ Dont la détection incombe au psychologue scolaire : Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007, « *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège* », Bulletin officiel de l'Éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche n°38 du 25 octobre 2007.

¹⁰⁷¹ Bien que le Code de l'éducation ait récemment abandonné l'usage de cette expression, la remplaçant par celle d' « *accélération de la scolarité* », prévue à l'article D321-7 du Code de l'éducation, et par le « *raccourcissement de la durée d'un cycle* » de l'article D321-6 du même code.

¹⁰⁷² Prévue par la Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 précise les modalités d'organisation et de fonctionnement des Uli école, collège et lycée général et technologique.

¹⁰⁷³ Un certain nombre de discours juridiques et politiques se sont, à un moment ou un autre de notre histoire, appuyés sur des discours scientifiques relatifs à l'intelligence humaine érigés en discours du vrai, pour légitimer ou justifier certaines décisions ou stratégies. Cela a par exemple été le cas de la politique eugéniste (stérilisation forcée et de masse des retardés mentaux : Catherine BACHELARD-JOBARD, « La stérilisation des handicapés mentaux », in Catherine BACHELARD-JOBARD, *L'eugénisme, la science et le droit*, Partage du savoir, Puf, 2001, pp. 135-164) et de l'exclusion des femmes de l'exercice du pouvoir (notamment justifiée par une dévalorisation, au début du XIX^e siècle, des capacités intellectuelles des femmes reposant sur leur morphologie osseuse jugée infantile : Evelyne PEYRE et Joëlle WIELS, « De la 'nature des femmes' et de son incompatibilité avec l'exercice du pouvoir : le poids des discours scientifiques depuis le XVIII^e siècle », *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], Hors-série 2,1996).

CONCLUSION DU TITRE II

Les psychologues scolaires exercent, à l'intérieur de l'école, un pouvoir légitime d'évaluer l'intelligence des élèves. Ces évaluations sont présentées comme une simple découverte technique de ce que déjà inscrit à l'intérieur de l'enfant : son fonctionnement cognitif, avec les éventuelles anormalités qu'il comporte.

L'analyse juridique permet de révéler le caractère construit des évaluations de l'intelligence des élèves, en les envisageant comme des avis produits par les psychologues scolaires, mettant en jeu un certain nombre d'interprétations. Elle offre également la possibilité de les envisager comme des expertises, au sens juridique du terme, et de questionner le rôle joué par le psychologue scolaire dans les décisions relatives à la scolarité de l'enfant.

Orientée vers un questionnement foucauldien, l'analyse questionne également le rôle joué par les psychologues scolaires évaluant l'intelligence des élèves à l'intérieur d'un dispositif scolaire de *surveillance*. Les avis qu'ils produisent fonctionnent comme un instrument particulièrement efficace de *surveillance disciplinaire* des élèves, utile à leur *répartition* et à leur *examen disciplinaires*.

CONCLUSION DE LA PARTIE II

L'analyse juridique foucauldienne contribue à dévoiler les normativités dissimulées dans le savoir sur l'intelligence humaine que produit la psychologie. Ce savoir vient poser et imposer une certaine lecture de l'humain, définissant une partie de sa pensée et de son comportement comme un ensemble de capacités intellectuelles, hiérarchiquement organisées et fonctionnant de manière soit normale, soit anormale ou pathologique. Elle produit également des outils techniques servant à calculer ces capacités intellectuelles, à les classer et à identifier les personnes à l'intelligence anormale ou pathologique.

D'un point de vue méthodologique, l'analyse juridique foucauldienne offre également la possibilité d'envisager les rapports d'enrichissement mutuels entre l'analyse juridique et le questionnement foucauldien. En empruntant à Foucault ses réflexions sur la *surveillance disciplinaire* et sur le regard permanent et relayé (porté sur les personnes surveillées), l'analyse juridique est invitée à accorder une attention particulière aux correspondances pouvant exister entre les étapes de la procédure d'évaluation. S'il apparaît que ces correspondances sont fréquentes, organisées, normalisées, voire automatisées, elles pourraient alors être interprétées comme des *relais* efficaces, créant *de facto* une *surveillance* relayée permanente.

Inversement, l'analyse juridique peut éclairer la lecture de la mécanique de cette *surveillance disciplinaire*, en déconstruisant minutieusement chacune de ces étapes (procédurales), actionnées par un ensemble de règles dites scientifiques (comme les règles de passation des tests d'intelligence ou les règles diagnostiques) qu'il s'agit d'identifier et d'étudier. Elle peut également contribuer à mieux comprendre comment des autorités comme les psychologues scolaires, contribuent aux jeux de regards évoluant dans l'école-institution disciplinaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Normer et évaluer l'intelligence des personnes constitue, depuis plusieurs siècles, un enjeu de pouvoir. Les poètes, les philosophes, les ecclésiastiques, les médecins, les psychiatres et les psychologues sont autant d'autorités qui, à un moment ou un autre de notre histoire, ont été prises dans une lutte de *pouvoir-savoir* pour l'exercice d'un pouvoir légitime de normer et d'évaluer l'intelligence humaine. Produit d'une histoire longue et complexe, l'intelligence humaine est progressivement devenue un objet médical et psychologique. Aujourd'hui, il ne semble plus possible de parler d'intelligence sans se référer aux définitions et classifications posées par la médecine et par la psychologie.

L'autorité de la psychologie dans le domaine de l'intelligence n'est pas, ou pas uniquement, le résultat d'une superposition de découvertes scientifiques, mais bien celui d'une construction sociale et de choix politiques. Sans véritablement prendre la place de la médecine, mais plutôt en coexistant avec elle et en empruntant ses méthodologies cliniques, la psychologie se positionne aujourd'hui comme une source de discours vrais sur l'intelligence humaine. Elle produit des modèles, classifications, outils de mesure et des rapports d'évaluation reconnus comme légitimes.

Le pouvoir de normer et d'évaluer l'intelligence, exercé par la psychologie, se déploie à l'intérieur de son champ naturel de compétence et d'activité, notamment de la clinique libérale et hospitalière. Toutefois, les modèles, classifications, outils de mesure et rapports d'évaluation qu'elle produit, bénéficient d'un rayonnement qui dépasse le seul cadre du laboratoire, du cabinet ou de l'hôpital. Un tel constat n'a, *a priori*, rien d'original, ce rayonnement étant déjà visible du fait de la multiplication des expertises psychologiques judiciaires. L'autorité puisée dans le procès constitue, pour la psychologie, un levier puissant pour établir le crédit de ses discours et productions. Ses lectures de l'Homme et des rapports humains traversent les tribunaux pour atteindre diverses sphères de notre société. Plus original est le constat d'une diffusion, en dehors de tout contexte juridictionnel, des discours et productions de la psychologie de l'intelligence. Sur ce point, l'école joue un rôle de levier au même titre que les tribunaux. L'entrée de la psychologie à l'école constitue non seulement un gage de légitimation institutionnelle de ses discours et productions, mais aussi un moyen de diffusion systématisée de son savoir.

De plus, faire entrer la psychologie à l'intérieur de l'école, c'est incorporer ses discours et productions à l'intérieur de certains rouages de la *surveillance disciplinaire* des élèves. Véhiculée par l'activité des psychologues scolaires, la psychologie de l'intelligence renforce le pouvoir de *surveillance disciplinaire* des élèves d'un nouvel instrument, constitué tant des modèles, classifications et outils de mesure de l'intelligence, que des rapports d'évaluation de celle des élèves. Cet instrument offre au *pouvoir de surveillance* des élèves les moyens d'une lecture prédictive et infiniment minutieuse de l'enfant, de son fonctionnement intellectuel, de son adaptabilité à l'école ou, en fonction de la politique scolaire menée, de l'adaptabilité de l'école à lui.

En tant qu'autorités exerçant un pouvoir légitime d'évaluer l'intelligence des élèves et de nommer leurs éventuelles anomalies intellectuelles, les psychologues scolaires influencent nécessairement les processus décisionnels relatifs à leur devenir scolaire et social. Ce pouvoir est peu ou prou étudié par les juristes ; sans doute ces derniers considèrent-ils l'évaluation psychologique de l'intelligence des élèves comme une activité purement technique ou scientifique. D'ailleurs, le fait que cette évaluation ne prenne pas place dans un contexte juridictionnel la fait échapper aux règles de droit encadrant l'expertise judiciaire. De plus, en n'étant pas assimilée à un diagnostic médical (alors même qu'elle bénéficie de la légitimité des évaluations cliniques), elle échappe au jeu des règles juridiques encadrant la responsabilité médicale.

Pourtant, à l'instar d'autres activités dites techniques ou scientifiques déjà étudiées par les juristes, l'évaluation psychologique de l'intelligence d'une personne n'est pas une simple découverte de son fonctionnement cognitif, en application de connaissances « scientifiques » qui seraient purement techniques et descriptives. L'analyse juridique foucauldienne révèle que le psychologue scolaire effectue un certain nombre de choix et d'interprétations, avant de rendre un avis sur les aptitudes intellectuelles de l'élève. Les connaissances qu'il applique sont elles aussi le produit d'une construction et de choix. Elle révèle également comment le psychologue scolaire, exerçant dans le contexte d'un *dispositif* scolaire de *surveillance*, est pris à l'intérieur de relations de *surveillance*, notamment hiérarchiques, pouvant aller jusqu'à entraver son indépendance, par exemple dans le choix du test d'intelligence le plus adapté à la situation de l'enfant.

Reconnaître au psychologue scolaire, rendant un avis sur l'intelligence de l'élève dans un contexte décisionnel relatif à sa scolarité, la qualité d'*expert* au sens juridique, c'est ouvrir la voie à une réflexion critique sur son statut et son indépendance, ainsi que sur les garanties

processuelles entourant les procédures d'évaluation. C'est également l'occasion d'interroger ce qui, parmi l'ensemble des connaissances et méthodes appliquées, relèverait de *données acquises* de la psychologie (en prêtant une attention particulière au processus de construction et de validation de ces données) et ce qui relèverait de la marge d'interprétation du psychologue, qu'il soit scolaire ou non.

Dans le prolongement de la présente étude, une analyse des conséquences des phénomènes de normalisation et d'évaluation de l'intelligence des élèves pourrait être envisagée. La nomination de la normalité intellectuelle de l'enfant, ou de son anormalité, appréhendée comme une *qualification* au sens juridique, emporte avec elle tout un ensemble de conséquences qui pourraient être interrogées en termes de *régime* (normatif), dont la fonction ou l'utilité pour le pouvoir de *punition* - au sens foucauldien, c'est-à-dire de transformation - serait elle aussi à interroger. Un questionnement à partir des écrits de Foucault sur le *biopouvoir*, à échelle individuelle pour les personnes évaluées, voire à plus grande échelle avec le croisement des données (dans le contexte du *big data*) serait également possible.

Le terrain d'étude pourrait lui aussi être élargi à la pratique des psychologues exerçant dans un contexte institutionnel ou non, en tout état de cause non scolaire, ou encore à celle des psychiatres.

D'autres faits sociaux auraient pu être choisis pour appréhender cet objet particulier qu'est l'intelligence humaine. Nous pensons par exemple au phénomène de fuite des cerveaux et à la pratique française du droit des étrangers, sélectionnant des étrangers candidats à l'immigration suivant un critère de désirabilité intellectuelle (facilitation de l'octroi de « passeports talent » à une certaine élite intellectuelle), intimement liée à une idée d'utilité économique et, peut-être, de docilité politique.

D'un point de vue méthodologique, le présent travail a été pensé comme une exploration des possibilités offertes au juriste désireux d'étudier des objets ou faits sociaux originaux. Il a l'ambition d'inciter le juriste à aller au cœur de certains phénomènes, en s'intéressant à une variété d'objets sans les présélectionner en fonction de leur prétendue juridicité. Une telle démarche peut également être l'occasion d'apporter un élément nouveau à la réflexion autour de la distinction du fait et du droit. Nous espérons également avoir contribué à démontrer, par l'exemple, la force et la diversité des méthodes d'analyse juridique envisageables pour appréhender un objet, y compris lorsque conjuguées à une analyse foucauldienne, sous la forme d'une analyse pluridisciplinaire.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages généraux (traités, manuels, dictionnaires) et spéciaux (monographies, thèses et ouvrages collectifs)

A. Droit et théories du droit

ALLAND D. et RIALS S. (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Quadrige Dicos Poche, Lamy Puf, 2003.

ARNAUD A.-J. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, 2^e édition, collection Anthologie du droit, LGDJ, 2018.

ARNAUD A.-J., *Critique de la raison juridique : où va la société du droit*, Paris, LGDJ, 1981.

CALLU M.-F., GIRER M., ROUSSET G., *Dictionnaire de droit de la santé. Secteurs sanitaire, médico-social et social*, LexisNexis, 2^e éd., 2021.

CANSELIER G., *Les données acquises de la science. Les connaissances scientifiques et la faute médicale en droit privé*, Thèses numériques de la BNDS, Les Études Hospitalières, 2006.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., HENNETTE-VAUCHEZ S., HARRERA C.-M., LECLERC O., *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales*, Kimé, 2016.

HERBERT L. A. H., *Le concept de droit*, traduit par VAN DE KERCHOVE M., Droit, Facultés Universitaires Saint-Louis Bruxelles – F.U.S.L., 2^e éd., 2006.

KENNEDY D., *A Critique of Adjudication (fin de siècle)*, Cambridge : Harvard University Press, 1997.

LECLERC O., *Le juge et l'expert. Contribution à l'étude des rapports entre le droit et la science*, LGDJ, 2005.

ROUVROY A., *Human genes and neoliberal governance. A foucauldian critique*, Abingdon, New York, Routledge-Cavendish, 2008.

THIBIERGE C. (dir.), *La force normative. Naissance d'un concept*, Paris, LGDJ, 2009.

TROPER M., *La philosophie du droit*, Droit, Que sais-je ?, 6^e éd., 2022.

B. Autres

ABOUT I. et DENIS V., *Histoire de l'identification des personnes*, Repères Histoire, Paris, La Découverte, 2010.

ALVES DA FONSECA M., THOMAS T. (trad.), *Michel FOUCAULT et le droit*, La philosophie en commun, L'Harmattan, 2014.

ARGALSKI Isabelle, Les motifs de demande d'aide en psychologie scolaire, Mémoire, Laboratoire de psychologie clinique, Université Grenoble II, 2001 [en ligne].

BASSU S., *"Métron", entre "logos" et "praxis" dans la philosophie grecque, d'Homère à Aristote*, Vol. I, thèse, Université d'Aix-Marseille, 2013.

BENVENISTE E., *Le vocabulaire des institutions indo-européennes. II. Pouvoir, droit, religion*, Le sens commun, Les éditions de minuit, 1969.

BERNAUD J.-L., *Tests et théories de l'intelligence*, Les topos, Dunod, 2^e éd., 2009.

BLOCH H., CHEMAMA R., DÉPRET E. et al. (dir.), *Le grand dictionnaire de la Psychologie*, Les Grands dictionnaires culturels, Larousse, 2011.

BRAUNSTEIN J.-F., *Histoire de la psychologie*, Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2020.

BRILLAUD A., *Intelligence et classes sociales polémique théorique et pratique de repérage des déficients intellectuels*, mémoire de DEA, Université de Nantes Département de Sociologie, 1980.

BRUN A., *L'échelle d'intelligence de Wechsler. Interprétation clinique et psychopathologique*, Psyclo-logiques, L'Harmattan, 2008.

BRUNOT F., *Histoire de la langue française, des origines à 1900, t. I : De l'époque latine à la Renaissance*. Paris, A. Colin, 1913.

CANGUILHEM G., *Le Normal et le Pathologique*, 2^e éd., Paris, PUF, 1966.

CAPUL M. et LEMAY M., avec la participation de GABERNAN P., *De l'éducation spécialisée. Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social*, L'éducation spécialisée au quotidien, Érès, 2009.

CASTRO D., *Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte*, Dunod, 2006.

- CHANTRAINE P., *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris, Klincksieck, rééd. 1999.
- COGNET G. et MARTY F. (dir.), *Être psychologue de l'Éducation nationale. Missions et pratique*, Psycho Sup, DUNOD, 2^e éd., 2018.
- COGNET G. et MARTY F., *Pratique de la psychologie scolaire*, Psycho Sup, Dunod, 2013.
- DAQUIN J., *La philosophie de la folie*, Insania, Frénésie, 1987.
- DE CRUSSOL DES EPESSSES B., *La psychiatrie médiévale persane - La maladie mentale dans la tradition médicale persane*, Médecine d'Asie : Savoirs et Pratiques, Springer, 2010.
- DE KONINCK T., *Aristote, l'Intelligence et Dieu*, Chaire Etienne Gilson, Puf, 2008.
- DETIENNE M. et VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Champs essais, Flammarion, 2018.
- DORTIER J.-F. (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, La Petite Bibliothèque des Sciences Humaines, Sciences Humaines, 2008.
- DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, La Découverte, Mauss, Paris, 1999.
- ERIBON D., *Michel Foucault*, Champs biographie, Flammarion, 2011.
- ESQUIROL E., *Des Maladies Mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal. Vol. 2*, Paris, Baillière, 1838.
- FOUCAULT M., *Dits et écrits II*, Nrf, Gallimard, 1994.
- FOUCAULT M., *Dits et écrits III*, Nrf, Gallimard, 1994.
- FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison*, Tel, Gallimard, 1972.
- FOUCAULT M., *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France. 1984*, Hautes Etudes, EHESS/Gallimard/Seuil, 2009.
- FOUCAULT Michel, *Le pouvoir psychiatrique, Cours au Collège de France. 1973-1974*, Hautes Etudes, EHESS/Gallimard/Seuil, 2003.
- FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique*, Quadrige, Puf, 2015.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Tel, Gallimard, 2015.

- FREYMANN J.-R., *Introduction à l'écoute. Qu'est-ce que la clinique ?*, Hypothèses, Érès, 2002.
- GARANÇE H., *Avec le pouvoir psychiatrique, Michel Foucault fait-il événement ?*, Mémoire de master en philosophie approfondie [en ligne], Faculté de philosophie et Lettres, Université de Liège, 2020,
- GIBELLO B., *L'enfant à l'intelligence troublée*, Enfances, Dunod, 2009.
- GILLES P.-Y. et CARLIER M. (dir.), *Vive(nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications*, Psy, Presses universitaires de Provence, 2012.
- GREIMAS A.J. et COURTÉS J. (ed.), *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Tome 2*, Langue Linguistique Communication, Hachette, 1986.
- HAZERBROUCQ M.-F., *La folie humaine et ses remèdes. Platon, Charmide ou de la modération*, Tradition de la pensée classique, Vrin, 2000.
- HUTEAU M. et LAUTREY J., *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*, Psychologie et sciences de la pensée, Puf, 2003.
- HUTEAU M. et LAUTREY J., *Les tests d'intelligence*, Repères, La Découverte, 2006.
- JUMEL B., *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Les outils du psychologue, Dunod, 3^e éd., 2014.
- JUMEL B., *Aide-mémoire. WISC-V*, Dunod, 2017
- KUHN T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Champs sciences, Flammarion, rééd. 2008.
- LALANDE A. (dir.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige Dicos Poche, Puf, 2018.
- LALOUM V., *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*, Thèse, Education, Université Toulouse le Mirail, Toulouse II, 2017.
- LATOURE B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, La Découverte Poche, 2005.

LAVEAUX J.-Ch., *Dictionnaire synonymique de la langue française*, Alexis Eymery, Paris, 1826.

LECOURT D. (Dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Puf, 2003.

LEVEN M., *Parallèle entre l'idiotie et le crétinisme*, A. Delahaye, 1861 [en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5469173n/f2.item.texteImage#>].

LIGNIER W., *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Laboratoire des sciences sociales, La Découverte, 2012.

LUODONPA-MANNI M., GROSSMANN F. et TURIN A. (dir.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*, Langues gestes paroles, UGA Éditions, 2022.

MARCÉ L.-V., *Traité pratique des maladies mentales*, J.-B. Baillière et fils, Paris, 1862 [en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76612h>].

MARTIN-LAVAUD V., *Psychologue à l'école*, Trames, Érès, 2017

MAZLIAK P., *La naissance de la biologie dans les civilisations de l'Antiquité*, Vuibert, Adapt, 2007.

MESURE S. et SAVIDAN P. (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Quadrige Dicos Poche, Puf, 2019.

MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Essais, La Dispute, 2014.

PELLEGRINI Fabien, *L'évaluation des performances des enfants lors du bilan psychologique : congruence des résultats à diverses épreuves censées évaluer les mêmes aptitudes cognitives*, Mémoire, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2011 [en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18138>].

PEY A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 2012.

PIGEAUD J., *La maladie de l'âme, Étude sur la relation de l'âme et du corps dans la tradition médico-philosophique antique*, Études Anciennes, Belles Lettres, 1989.

QUÉTEL C., *Histoire de la folie. De l'Antiquité à nos jours*, Tallandier 2009.

REVEL J., *Dictionnaire Foucault*, Ellipses, 2007.

RIBOT T., *Les maladies de la volonté* (1883), Psychanalyse et civilisations, L'Harmattan, 2002.

TERRASSIER J.-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1981.

II. Articles, notes et observations

A. Droit et théories du droit

BOCHENSKI J.M., « Autorité (Théorie du droit) », in ARNAUD André-Jean (dir.), *Dictionnaire de théorie et de sociologie du droit*, Anthologie du droit, LGDJ, 2^e éd., 2018.

BOCHENSKI J.M., « Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité », Présenté et traduit de l'allemand par SECRETAN Philibert, in *Revue Philosophique de Louvain*, 1984, 56, pp. 576-577.

DELEU C., « Fasc. 2207 : Activités médicales et paramédicales », in *JurisClasseur Fiscal chiffre d'affaires*, suivant la mise à jour du 2 mai 2022, Encyclopédies Juridiques, LexisNexis [en ligne : www.lexisnexis.fr].

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., « Expert et expertise », in ALLAND D. et RIALS S. (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, PUF, Lamy, 2003, pp. 696- 690.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., « Pour une théorie juridique de l'expertise », *Experts - Revue de l'expertise judiciaire*, publique et privée, 2007, 77.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., « Analyse juridique du handicap », in ENCINAS DE MUÑAGORRI R, HENNETTE-VAUCHEZ S., HERRERA C.-M., LECLERC O., *L'analyse juridique de (x). Le droit parmi les sciences sociales*, collection Nomos & Normes, éditions Kimé, 2016.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., « Quel statut pour l'expert ? », *Revue française d'administration publique*, 2002/3, n°103, pp.379-389.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., HERRERA C.-M., LECLERC O., « Qu'est-ce que l'analyse juridique de (x) ? Pour une explicitation », *Droit et société*, 2019/3, n° 103, pp. 609-628.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., LECLERC O., « Les apports de la théorie juridique à la délimitation de l'expertise : réflexions sur le lien de droit », in Yann Bérard et Renaud Crespin, *Aux frontières de l'expertise. Dialogues entre savoirs et pouvoirs*, Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 197-210.

ENCINAS DE MUÑAGORRI R., LECLERC O., « Théorie du droit et expertise : conclusion prospective sur les apports de l'analyse juridique », in Rafael ENCINAS DE MUÑAGORRI, *Expertise et gouvernance du changement climatique*, LGDJ, 2009, pp. 199-229, Droit et société.

HERRERA C.-M., « De l'État à l'étatisation ? Penser le droit public avec Michel Foucault », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2017/2, Vol. 79.

HERRERA C.-M., « Ce que "critique" veut dire (en théorie du droit). Beaucoup moins qu'un manifeste, pas vraiment une cartographie », *Jurisprudence. Revue critique*, 7, 2016, pp. 75-87.

HUSSON L., « Le fait et le droit », in HUSSON L., *Nouvelles études sur la pensée juridique*, Paris, Dalloz, 1974, pp. 145 et s.

MIAILLE M., « Définir le droit », *Droits*, 1990, pp. 41 et s.

MIAILLE M., « La critique du droit », *Droit et société*, n°20-21, 1992, pp. 73-87.

PFERSMANN O., « Norme », in Denis Alland et Stéphane Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Quadrige Dicos Poche, Lamy Puf, 2003.

ROUVROY A. et BERNS T., « Le nouveau pouvoir statistique Ou quand le contrôle s'exerce sur un réel normé, docile et sans événement car constitué de corps "numériques..." », *Multitudes*, 2010/1 (n° 40), pp. 88-103.

TROPER M., « Interprétation », in ALLAND D. et RIALS S. (dir), *Dictionnaire de la culture juridique*, Lamy Puf, 2003, pp. 843-847.

WACHSMANN Patrick, « Qualification », in ALLAND D. et RIALS S. (dir), *Dictionnaire de la culture juridique*, Lamy Puf, 2003, p.1277.

B. Autres

ALESSANDRINI E. et MENDELSON J., « Le psychologue clinicien en institution : panser le lien », *L'information psychiatrique*, 2014/9, Vol. 90, pp. 789-796.

ANGERMULLER J., « Qu'est-ce que le poststructuralisme français ? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre », *Langage et société*, 2007/2, n°120,

ARBESMANN R., « The concept of 'Christus Medicus' in St. Augustine », in *Traditio*, 10, New York, Fordham University Press, 1954, pp. 1-28.

AYACHE L., « L'économie des sensations dans la clinique hippocratique », *Philosophie antique*, 12, 2012, pp. 5-42.

BACHELARD-JOBARD C., « La stérilisation des handicapés mentaux », in Catherine Bachelard-Jobard, *L'eugénisme, la science et le droit*, Partage du savoir, Puf, 2001, pp. 135-164.

BARRAY V., « Écriture manuelle et dyspraxie/ trouble de l'acquisition de la coordination, partie 2 : intérêt à long terme », *Développements*, 2012/3, n° 12, pp. 6-17.

BESSIN M., « L'enfance : un panoptique, une tour de contrôle. Entretien avec René Schérer », *Mouvements*, Vol. n° 49, 2007, pp. 16-26.

BEUSCART-ZEPHIR M.C. et ANCEAUX F., « De l'évaluation de l'intelligence à l'évaluation des capacités cognitives ou le Q.I. dépassé », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1990, pp. 13-27.

BINET A. et SIMON T., « Le développement de l'intelligence chez les enfants », *L'année psychologique*, Vol.14, 1907, pp. 1-94.

BINET A., « La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches » (1911), *Bulletin de psychologie*, Vol. 485, n°5, 2006, pp. 439-449.

BISSERET N., « Notion d'aptitudes et société de classes », *Cahiers internationaux de sociologie*, Nouvelle série, Vol. 51, Juillet-décembre 1971, pp. 317-342.

BLUARD C., « La pensée médicale dans l'ancienne Égypte à travers les papyrus médicaux », *Bulletin n°32*, pp. 6-12.

BORGY J., « Pourquoi un Haut conseil des psychologues est indispensable », *Le Journal des psychologues*, Martin Média, 2016/5, n° 337, pp. 41-44.

BOUTEYRE E., « Le psychologue scolaire », in Silke Schauder (dir.), *Pratiquer la psychologie clinique auprès des enfants et des adolescents*, Les outils de la psychologie, Dunod, 2006, pp. 377-412.

BRAUNSTEIN J.-F., « La psychologie scientifique au XX^e siècle : comportement, forme, cognition », in Jean-François BRAUNSTEIN et Évelyne PEWZNER-APELOIG, *Histoire de la psychologie*, Psycho Sup, Dunod, 2020. pp. 152- 216.

BRIAND M., « Des sensations au sujet éthique : la danse physico-mentale du *vóos* dans la poésie "lyrique" archaïque », *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.

Brown P., « Le renoncement à la chair. Virginité, célibat et continence dans le christianisme primitif », *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 94, 1996, pp. 59-61.

CARLIER M., AYNOUN C., « Notions sur le quotient intellectuel (QI). Définitions du retard de développement intellectuel », in CARLIER M., AYNOUN C., *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*, 2007, pp. 19-38.

CAVÉ I., « L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911) », *Recherches & éducations* [En ligne], HS, 2019.

CHAPUIS E., « La longue histoire du QI », *Psychologie Clinique*, 2018/2, n°46, pp. 20-34.

CHAZELAS L., « Une avancée historique pour les psychologues de l'Éducation nationale », *Le Journal des psychologues*, Éditions Martin Média, 2017 (8), n° 350, pp. 6-7.

CHEBILI S., « Foucault et l'antipsychiatrie », *L'information psychiatrique*, 2016/8. Vol. 92, pp. 671-676.

CHEVALLARD Y., « Évaluation, véridiction, objectivation. La relation didactique comme caprice et miniature », Conférence inaugurale donnée lors des Rencontres internationales sur l'évaluation en éducation, Paris, 27-29 septembre 1989, in COLOMB J. et MARSENACH J. (éds), *L'évaluateur en révolution*, INRP, Paris, pp. 13-36.

COGNET G. et MARTY F., « Histoire de la psychologie scolaire », in COGNET G. et MARTY F., *Être psychologue de l'Éducation nationale. Missions et pratique*, Dunod, 2018, pp. 19-37.

COGNET G., « Les trois vies du Binet-Simon : Binet-Simon, Nemi, Nemi-2 », *Recherches & éducations* [En ligne], 5, octobre 2011.

COHEN P., « Quelle déontologie pour les psychologues ? 30 ans après », *Le journal des psychologues*, 2016/5, n°337, pp. 18-25.

CROUZIER M.-F. et GARDOU C., « Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : du bricolage estimatif à une culture de l'évaluation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007/2, n° 38, pp. 195-210.

CROUZIER M.-F., « Passer du territoire clos au réseau d'aide », in Denis POIZAT, *Éducation et handicap*, Connaissances de la diversité, ERES, 2004, pp. 43-55.

DE KONICK T., « L'intellection des indivisibles et l'appréhension des natures simples : Aristote et Descartes », *Laval Théologie et Philosophie*, Actes du colloque international Descartes, Volume 53, numéro 3, octobre 1997.

DELCOMMINETTE S., « Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon ? », *Revue des Études Grecques*, tome 127, fascicule 1, 2014, pp. 55-73.

DERYCKE M. et DUTRAIT F., « Autorité : retour aux sources », *Le Télémaque*, 2009/1 (n° 35), pp. 113-136.

DUCOTE E., « La structure de l'intelligence. Facteur g ou pas facteur g ? », *Cerveau et cognition*, n°289, 2010, Afis [en ligne].

DUMOUCHEL P., « La Nosographie de Pinel et le statut de la psychiatrie », *Evolution Psychiatrique*, 1998, 63(4), 735–50.

DUPONT M., « *Le psychologue et ses statuts* », in Mélanie Dupont (dir.), *Droit à l'usage des psychologues. En 50 notions*, Dunod, 2019, pp. 69-75.

DURU-BELLAT M. et TENRET E., « *L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?* », *Revue Française de sociologie*, Centre National de la Recherche Scientifique, 2009, 50, pp.229-258.

E. BERRIOS G., « Retard mental et Psychiatrie : une histoire conceptuelle », *Revue Européenne du Handicap Mental*, 2001, p. 13.

EY H., « La classification des maladies mentales et le problème des psychoses aigues », in EY H., *Études Psychiatriques*, t. III. Paris, Desclée de Brouwer, 1954. pp. 11-45.

FLANAGAN D. P. & MCGREW K. S., « A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science », in FLANAGAN D. P., GENSHAFT J. L., & HARRISON P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, The Guilford Press, 1997, pp. 314–325.

FLANAGAN D. P., DIXON S. G., « The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities », in C.R. REYNOLDS, K.J. VANNEST and E. FLETCHER-JANZEN, *Encyclopedia of Special Education*, Wiley, 2014.

FLYNN J. R., « The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978 », *Psychological Bulletin*, n° 95, 1984, pp. 29-51.

FOUCHER T., MEDIA M., « Psychanalyse et psychologie scolaire », *Le journal des psychologues*, 2008/8 n°261, pp. 59-62.

FOVILLE A., « Nomenclature et classification des maladies mentales », *Annales Médico-Psychologiques*, 1872, 30(II), 5-35.

FSU, le SNES et le SNUipp, « Un corps de psychologue de l'EN : Une chance pour l'école ! », *Journée d'études du 30 janvier 2017* [en ligne : <https://psyen.fsu.fr/spip.php?article16>].

GADEAU L. et BILLON-GALLAND I., « La demande d'aide auprès du psychologue scolaire. Une enquête relative à 383 "signalements scolaires" », *Psychologie & Education*, n° 54, 3, 2003, pp. 13-28.

GARASIMOS S., « Légalité, justice et femmes dans la République et les Lois de Platon », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 2002/2 (N° 16), pp. 309-330.

GATEAUX-MENNECIER J., « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIX^e siècle. L'"arriération", de l'asile à l'institution scolaire », *Sociétés Contemporaines*, 1993, 13, pp. 179-190.

GAUVRIT N., « La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces », Hal archives-ouvertes.fr.

GIRARD A. et BASTIDE H., « La détermination et l'avenir des enfants bien-doués », *Le Travail Humain*, Vol. 19, n°3/4, juillet-décembre 1956, pp. 335-339.

GREGOIRE J., « Les évolutions de l'examen des fonctions intellectuelles, entre tradition et innovation », *Enfance* 2017/4, n°4, pp. 443-460.

GREGOIRE J., « Les indices du WISC-IV et leur interprétation », extrait du dossier « Le WISC se met en IV », *Le journal des psychologues*, janvier 2008, n°253 [en ligne : <https://www.jdpsychologues.fr/article/les-indices-du-wisc-iv-et-leur-interpretation>].

GUILLARD S., « Psychologue scolaire et déontologie », *Bulletin de psychologie*, tome 53, n°445, Éthique en psychologie et déontologie des psychologues, 2000, pp. 123-126.

HAMBLENNÉ P., « La légende d'Oppien », *L'Antiquité classique*, 1968, 37-2, pp. 589-619.

HOFFMAN C., « Science, idéologie et évaluation », *Cliniques méditerranéennes*, 2005/1, n° 71, pp. 129-141.

HON J. L. & BLANKSON N., « Foundations for better understanding of cognitive abilities », 2005, in D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2nd ed. New York: Guilford Press, pp.41–68.

JEANMAIRE H., « La naissance d'Athéna et la royauté magique de Zeus », *Revue Archéologique*, juillet-décembre 1956, Sixième Série, T. 48, PUF, pp. 12-39.

JEANMAIRE H., « La naissance d'Athéna et la royauté magique de Zeus », *Revue Archéologique*, juillet-décembre 1956, Sixième Série, T. 48, PUF, pp. 12-39.

JUIGNET P., « Karl Popper et les critères de la scientificité », *Philosophie, science et société*, 2015 [en ligne : <https://philosciences.com/philosophie-et-societe/112-karl-popper-et-les-criteres-de-la-scientificite>].

KAHN P., « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, vol. 34, n° 2, 2008, pp. 43-58.

LARIVÉE S., SENECHAL C., AUDY P., « L'"effet Flynn" et ses paradoxes », *L'Année psychologique*, 2012/3, Vol. 112, pp. 465-497.

LE SONN L., « Le test d'intelligence Binet-Simon dans les asiles (1898-1908). L'invention d'une nouvelle pratique d'interrogatoire », *Revue L'Évolution Psychiatrique*, Vol. 82, n° 3, juillet-septembre 2017.

LECERF T., GOLAY P., REVERTE I., SENN D., FAVEZ N., ROSSIER J., « Scores composites CHC pour le WISC-IV : normes francophones », *Pratiques Psychologiques*, Vol. 18, Issue 1, 2012, pp. 37-50.

LECERF T., GOLAY P. et REVERTE I., « Étude de la validité structurale du WISC-IV selon le modèle CHC », in Pierre-Yves Gilles et Michèle Carlier (dir.), *Vive(nt) les différences - Psychologie différentielle fondamentale et applications*, Psy, Presses universitaires de Provence, 2012, pp. 169-173.

LECLERC G., « Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2001/2 n°111, pp. 205-231.

LIRATNI M., WAGNER A. et PRY R., « Performances d'écriture de 12 enfants à haut potentiel intellectuel », *A.N.A.E. (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)*, n° 116, février 2012.

LONGHI J., « Types de discours, formes textuelles et normes sémantiques : expression et doxa dans un corpus de données hétérogènes », *Langages*, Vol. 187, no. 3, 2012, pp. 41-58.

MACKOWIAK K., « Le rôle du noos/noein dans la pensée d'Hésiode et sa signification dans Les Travaux et les Jours », *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.

MAHIEU E. L., « Maladie sacrée, maladie unique : Hippocrate neuropsychiatre », in J. Arveiller (dir.), *Psychiatries dans l'histoire*, Caen, PUC, 2008, pp. 99-112.

MARGOLIN L., « Goodness Personified. The Emergence of Gifted Children », *Social Problems*, Vol. 40, Issue 4, 1 November 1993, pp. 510-532.

MARTIN J., « Les enjeux du discours scientifique : la stratégie de véridiction », *ASp*, 11-14, 1996, Actes du 17^e colloque du GERAS.

MARTIN O., « Premières mesures de l'intelligence. Le test Binet-Simon », in Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L'intelligence de l'enfant*, 2009, Petite bibliothèque de sciences Humaines, Editions Sciences Humaines, 2009, pp. 57-66.

MASCLET G., « Eléments de réflexion sur la fonction de psychologue scolaire. Pour un projet de formation », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°8, 1992, pp. 31-40.

MCGREW K. S., « Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework », in FLANAGAN D. P., GENSHAFT J. L. & HARRISON P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, The Guilford Press, 1997, pp. 151–119.

MCGREW K. S., « CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research », *Intelligence*, Vol. 37, n°1 January / February (2009), Elsevier.

MUEL-DREYFUS F., « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°1, Janvier 1975. pp. 60-74.

ORTIZ P.-H., « L'idiotie contre la folie. Anthropologie des déficiences de l'esprit entre Antiquité et Moyen-Âge », *Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique*, Le corps, territoire politique, 118, 2012.

PAICHELIER G., « L'invention de la psychologie moderne [compte-rendu] », *Sciences Sociales et Santé*, 1992, 10-4, pp. 149-153.

PELICIER Y. et THUILLIEROUR G., « Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914) », *Revue Historique*, T. 261. Fasc. 1, n°529, janvier-mars 1979, pp. 99-130.

PERNIER S., GOLAY P. JOMBART E., GRASSET F., « Utilisation du modèle de Cattell-Horn-Carroll pour l'évaluation des personnes présentant une intelligence limitée ou un handicap mental », in Pierre-Yves Gilles et Michèle Carlier (dir.), *Vive(nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications*, Psy, Presses universitaires de Provence, 2012, pp. 289-294.

PETIT-BALLAGER F., « Signaler l'élève difficile : de l'aide préventive à la gestion précautionneuse », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 2009, pp. 229-243.

PROVENZANO F., « Effacement énonciatif et doxa dans le discours théorique : l'exemple de Julia Kristeva », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 5 | 2010.

REYNOLDS E. H. and KINNIER WILSON J. V., « Neurology and psychiatry in Babylon », *Brain: a journal of neurology*, Vol. 137, Issue 9, pp. 2611–2619.

ROSSANO P., « Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991 », *Communication et langages*, n°90, 4^{ème} trimestre, 1991, pp. 34-46.

ROUSSELLE A., « Porneia. De la maîtrise du corps à la privatisation sensorielle. II^e-IV^e siècles de l'ère chrétienne », *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuse*, 64-3, 1984, pp. 282-283.

SABATIER A., « Logos et polis chez Aristote Approche phénoménologique », *Philosoph'île*, 2004-2005.

SALBREUX R. et MISÈS R., « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste, Enfance et handicap*, 2005/1, n° 22-23, pp. 23-47.

- SAUZEAU P., « L'autorité du Roi, du Poète et du Devin en Grèce archaïque », in Marie Blaise et Anita Gonzalez-Raymond, *Un temps pour tout : études sur les mutations de l'autorité de l'Antiquité au XXI^e siècle*, Voix des Suds, Presses universitaires de la Méditerranée, 2019.
- SAVOURNIN F., « Le QI », in Bernard JUMEL et Florence SAVOURNIN, *L'Aide-mémoire du WISC-IV*, collection Aide-Mémoire, Dunod, 2013, pp. 13-23.
- SEGUIN E., « Hygiène et éducation des idiots (1843) », in PELICIER Y., THUILLIER G. et SEGUIN E., *L'instituteur des idiots*, Paris, Économica, 1980.
- SOUSTRE P., « La phobie de la hiérarchie », *Le Journal des Psychologues*, 2017/1, n°343, pp. 7-11.
- STELLA F., « L'origine des termes νόος-νοεῖν », revue Methodos [En ligne], n°16, 2016.
- STELLA F., « La notion d'Intelligence (Noûs-Noeîn) dans la Grèce antique. De Homère au Platonisme », *Methodos* [En ligne], n°16, 2016.
- TREIBER G., « From Monster to Child. Ariès, Foucault, and the Constitution of Normality », *Tijdschrift voor Filosofie*, issue 2, Vol. 83, 2021, 323-354.
- TRICHET Y., « Étude sur l'idiotisme chez Philippe Pinel », *L'Evolution Psychiatrique*, Vol. 81, Issue 1, Janvier-Mars 2016, pp. 202-2020.
- VANDERWOODA M. L., MCGREW K. S., FLANAGAN D. P., KEITH T. Z., « The contribution of general and specific cognitive abilities to reading achievement », *Learning and Individual Differences*, 13 (2002), 159–188.
- VERBEKE G., « La théorie aristotélicienne de l'intellect d'après Théophraste », *Revue Philosophique de Louvain*, Vol. 53 Troisième série, n° 39, 1955, pp. 368-382.
- VERNANT J.-P. et DETIENNE M., « La mètis d'Antiloque », *Revue des Études Grecques*, tome 80, fascicule 379-383, Janvier-décembre 1967. pp. 68-83.
- VIENNE-KWASNIAK C., « La CNCDP : 20 ans pour des psychologues », *Le Journal des psychologues*, Martin Média, 2016/5, n° 337, pp. 30-33.
- WECHSLER D., « La relation entre les aptitudes et l'intelligence », *L'année psychologique*, 1949, vol. 51, pp. 27-34.
- ZAZZO R., « La psychologie scolaire en 1952 », *Enfance*, n° spécial, 1952, pp. 387-398.

III. Contenus spéciaux (fiches de lecture, audios et vidéos)

FOUCAULT M. et CHOMSKY N., extrait d'un débat entre enregistré pour la télévision néerlandaise en 1971, [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=3wfNI2L0Gf8>].

FOUCAULT M., entretien « Histoire de la folie », avec CHARBONNIER G., 1972, [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=6hBU7ZhuDqQ>].

FOUCAULT M., Fiche de lecture [La notion de QI (suite)], *Éd. équipe FFL (projet ANR Fiches de lecture de Michel Foucault)*, plate-forme EMAN BnF [en ligne : <https://gallia.bnf.fr>].

ROUVROY A., « Rencontre avec Antoinette Rouvroy : gouvernementalité algorithmique et idéologie des big data », Bruxelles, 2018, [en ligne : www.librealire.org].

TROPER M., « Sur quelques objections à la théorie réaliste de l'interprétation », *Séminaire « Droit et réel »* organisé par le Centre d'Étude et de Recherches sur les Contentieux (CERC) à la faculté de droit de Toulon le 4 avril 2014 [en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=n1HCbIYZgLw>].

VERNANT J.-P., « La Grèce antique et nous », Canal U, 1995, [en ligne : <http://consciencsansobjet.blogspot.com/2014/10/la-grece-antique-et-jean-pierre-vernant.html>].

INDEX NOMINUM

Les chiffres renvoient aux numéros de pages

A

ARISTOTE, 48, 56, 57, 62, 63, 65-69, 71
72, 80, 91, 92, 118, 131
AUGUSTIN, 87-90, 131

B

BELHOMME J.-E., 104, 106
BINET A., 30, 110, 118-123, 126-129, 131,
141-146, 149, 214, 307
BOCHENSKI J. M., 37, 41, 42, 58
BOURNEVILLE D.-M., 114, 139-143
BROCA P., 13

C

CANGUILHEM G., 21
CANSELIER G., 210

D

DAQUIN A., 96, 100
DEBIERRE C., 13
DETIENNE M., 49-56, 66-70

E

ENCINAS DE MUNAGORRI R., 15-17,
19, 23-24, 233, 234, 246-248, 290-292,
297-302

ESQUIROL E., 104-106, 108, 112

F

FLANAGAN D., 30, 206-208, 210, 213,
221, 224-226, 230, 244, 248, 254, 282
FODÉRE F.-E., 98, 102, 131
FOUCAULT M., 21, 24-26, 29, 39, 93,
95-97, 99-104, 106-117, 125, 126, 128, 136,
171, 182, 241, 261, 303-305, 307, 309, 310,
311, 313-316, 320, 322, 323, 327, 331

G

GREGOIRE J., 210, 231, 243, 249, 269

H

HERRERA C.-M., 15-17, 19, 23, 24, 26,
10, 233
HÉSIODE, 48-51, 58, 59-61
HIPPOCRATE, 80, 81, 118, 131
HOMÈRE, 48-50, 52-55, 59-61, 65, 131

HUTEAU M., 30, 31, 214, 239, 262

J

JUMEL B., 210, 213, 214, 216, 217, 220,
221, 224, 225, 227, 229, 230, 244, 245, 256,
263, 268, 274, 275, 279, 286, 287

K

KUHN T. S., 222, 223

L

LAUTREY J., 31, 214, 239, 262

LE BON G., 13

LECLERC O., 15-17, 19, 23, 24, 233,
290-292, 297, 298

LIGNIER W., 145-150, 152, 178, 185, 293

LATOUR B., 223, 224, 228

M

MARTIN-LAVAUD V., 154-156, 175,
176, 265, 267, 298

MCGREW K. S., 210, 212, 213, 221, 224-
226, 230, 244, 254, 282

MUEL-DREYFUS F., 114, 115, 141, 142

O

OPPIEN, 48, 50, 52, 56, 57, 61, 69, 73

ORTIZ P.-H., 87-90, 92

P

PIGEAUD J., 79,

PINEL P., 104, 105, 108-110

PLATTER F., 94-96, 101

PLATON, 29, 30, 47-49, 62-68, 70-72, 79,
80, 91, 118, 128

Q

QUETEL C., 74, 78, 79, 83, 85

R

ROUVROY A., 24, 240, 241, 246, 248,
310, 321

S

SEGUIN E., 104, 106, 107, 109-111, 114,
131, 137, 138

SIMON T., 30, 118-123, 126-128, 143, 144,
146

T

TROPER M., 279-282, 284, 285, 288, 289

V

VERNANT J.-P., 49-56, 66-70, 73, 85

W

WECHSLER D., 123, 214, 217, 227, 228,
238, 239, 244, 245

WILLIS T., 95

Z

ZACCHIAS P., 96, 101, 106

ZAZZO R., 155

INDEX RERUM

Les chiffres renvoient aux numéros de pages

A

Analyse :

(- juridique) : 30, 33, 36, 39, 40, 41, 111, 201, 259, 290, 299, 325, 331

(- juridique de (x)) : 15-24, 261, 278, 288, 289, 302

(- juridique foucaldienne) : 14, 15, 24-29, 201, 203, 233, 303, 327, 330

Anormalité :

(indices d'- chez l'élève) : 263-265, 266

(l'- comme absence de correspondance aux seuils de normalité posés) : 14, 213, 216, 249

Aptitudes intellectuelles :

(la réduction de l'intelligence aux -) : 234-240, 315

Arriération mentale : 93, 106, 107

v. aussi : Développement mental ; Idiotie

Asile :

(les idiots et l'-) : 110, 112, 126, 136-142

Autisme : 307

(la détection de l'-) : 31, 167, 174, 184, 213, 249, 319

v. aussi : Trouble du Spectre Autistique

Autorité :

(- au sens fonctionnel) : 37

(- au sens organique) : v. : Autorités

(- d'interprétation) : v. : Interprétation

(- épistémique et déontique) : 27, 41, 42, 58, 71, 98, 107

(- pour normer et/ou évaluer l'intelligence des personnes) : 14, 27, 30, 31

v. aussi : Autorités ; Légitimité

Autorités : 37, 41,

(- de l'intelligence) : 34, 37, 40, 41 et s., 131

(- de l'intelligence en milieu scolaire) : 36, 45, 133 et s., 197

v. aussi : Autorité ; Légitimité

B

Boîte noire : 223, 224, 228

v. aussi : Science faite ou fermée

C

CHC :

(- et effet Flynn) : 230-232

(- et WISC) : 229, 230

(présentation du -) : 205-2011

(validation du -) : 221-226

CIM : 30, 31, 236, 255, 256, 263

(les résultats des tests psychologiques d'intelligence reconnus par la -) : 31, 255

Classification(s) :

(- des analyses juridiques) : 23

(- des anormalités) : 249

(- des aptitudes intellectuelles) : v. CHC

(- des élèves suivant le critère de l'intelligence) : 135, 304, 305, 309, 310

v. aussi : Élève(s)

(- des expertises) : 299, v. aussi : Expertise

(- des maladies) : 73, 103, 109, 236

(- officielle des maladies mentales) : v. DSM ; CIM

Courbe de Gauss : 215, 216, 219, 229, 230-232, 242, 243, 249, 283

v. aussi : Effet Flynn ; WISC

D

Débilité mentale :

(différence entre – et idiotie selon Binet et Simon) : 120

v. aussi : Idiotie

Déontologique :

(contrôle – des psychologues) : 190-196

Déontologie :

(code de - des psychologues) : 165, 190-195, 269, 284

(commission consultative de – des psychologues) : 190-194, 273, 284

Dépathologisation :

(- de l'idiotie) : 104, 106, 109

Dépsychiatriation :

(Dépathologisation de l'idiotie n'ayant pas eu pour conséquence leur -) : 109-114

Développement mental :

(arrêt du -) [selon Seguin] : 106, v. aussi : Idiotie

(lenteur du -) [selon Seguin] : 106-107, v. aussi : Arriération mentale

(redécouverte de la norme du -) : 106

Disciplinaire :

(les évaluations de l'intelligence des élèves comme instrument de surveillance -) : 303

et s.

(l'école institution -) : 39, 197

Discours :

(- clinique de la psychiatrie du XIX^e siècle) : 108, 109

(- clinique de la psychologie du XX^e siècle) : 125, 126, 201, 220, 225-230, 246, 329, 330

(- de vérité) : v. : Vérité.

(légitimité du –) : v. : Légitimité

(règles de scientificité du -) : 222

Dispositif :

(- scolaire de surveillance) : 171, 172, 176, 197

Donnée acquise :

(- de la psychologie) : 205, 211, 251

(- de la science) : 210

Droit : v. Analyse juridique ; Analyse juridique de (x)

DSM : 30, 31, 236, 255, 256

(les résultats des tests psychologiques d'intelligence reconnus par le -) : 31, 255

E

Échelle métrique de l'intelligence :

[selon Binet et Simon] : 119, 122, 143, 146, 307

[selon Terman] : 123

v. également : Intelligence ; WISC ; Évaluation ; Quotient intellectuel

École :

(l'- consommatrice de discours cliniques) : 225, 226, 264, 316

(l'- consommatrice de discours vrais) : 323, 324

(l'- institution disciplinaire) : 39, 197

(l'- lieu de circulation d'un pouvoir de surveillance) : 171, 261

(l'- lieu d'identification psychologique des anormaux) : 135, 136, 140-144, 148-152

Effet Flynn : 230-232

Élèves :

(Identification par les enseignants des – à adresser au psychologue scolaire) : 172-175, 177-178, 176-178

(les – perturbateurs) : 143-144, 177-178, 256, 297

Enfance : v. : Élèves

Epistémè : 67

Évaluation :

(la procédure d' - de l'intelligence des élèves par le psychologue scolaire) : 261 et s.

(présentation des tests d' - de l'intelligence des personnes) : 213-216

(validation des tests d' - de l'intelligence des personnes) : 227, 228

Expert :

(le psychologue scolaire comme -) : 290-302

(l'indépendance de l' - psychologue scolaire) : 300-302

Expertise : 28, 32, 201, 278

(l' - comme procédure), 290

(l'évaluation de l'intelligence des élèves par le psychologue scolaire comme -) : 201, 290-302

F

Flynn : v. : Effet Flynn

Folie : 47, 74, 78, 79, 80

(la - comme ancêtre nosographique de l'idiotie) : 47, 73, 74, 87, 98

[selon Augustin] : 87-89

[selon Daquin] : 100

[selon Platon] : 79

Force :

(- normative) : 21, 194

G

Gauss : v. Courbe de Gauss

H

Handicap :

(analyse juridique du -) : 17, 21, 233, 246, 247, 248

(qualification juridique de -) : 251, 254-257

(- et politique scolaire) : 151, 173, 177, 180

Haut potentiel intellectuel : v. : Surdon

I

Idiot(s) : v. : Idiotie

Idiotie : 93, 97, 120

(l' - à l'intérieur de la nosographie de la folie) : 47, 74, 87, 98

(émancipation nosographique de l' - vis-à-vis de la folie) : 104, 105, 106

(l' - comme lieux d'affirmation du pouvoir psychiatrique) : 111, 112, 115

(l' - comme terrain de généralisation du pouvoir psychologique) : 115-118,

(construction de la catégorie psychologique de l' - éduicable) : 136-140

(l' - dépathologisée) : v. : Dépathologisation

[selon Belhomme] : 106

[selon Binet] : 143, 126

[selon Bourneville] : 139

[selon Esquirol] : 105, 106

[selon Pinel] : 104, 105

[selon Platter] : 95

[selon Seguin] : 106, 107, 137

V. aussi : Imbécilité

Imbécilité : 93, 96, 97, 120, 139, 312

[selon Binet et Simon] : 120, 126

[selon Daquin] : 100

[selon Platter] : 95

v. aussi : Idiotie

Intelligence :

(le concept d' - dans la poésie grecque antique) : v. : *Mètis*

(la notion d' - dans la philosophie grecque antique) : v. *Noûs*

(la notion d' - dans les médecines antiques) : 74-81

(la notion d' - dans la doctrine chrétienne antique) : 87-90

(l' - et le quotient intellectuel) : 240, 249, 250

(la réduction de l' - aux aptitudes intellectuelles) : v. : *Aptitudes intellectuelles*

Institution :

(l'école comme – disciplinaire) : 39, 197, 306, 315, 327

Institutionnelle :

(légitimation – du discours psychologique) : 150, 151, 221, 225, 329

Interprétation : 278

(l'arbitraire de l'autorité d' -) : 288, 289

(le psychologue comme autorité d' -) : 279-288

(l' - comme fonction de connaissance) : 279

(l' - comme fonction de volonté) : 280

(théorie réaliste de l' -) : 280, 282

[selon Troper] : 280-282, 288, 289

L**Langage :**

(le – et le codage techniques comme lieux de normativité) : 333 et s.

Légitimité :

(- des discours des poètes grecs antiques) : 59-61

(- des discours des philosophes grecs antiques) 71-92

(- des discours des médecins antiques) : 81-86

(- des discours des ecclésiastiques antiques) : 91-92

(- des discours des médecins modernes) : 98-103, v. aussi : *Médecine*

(- des discours des psychiatres du XIX^e siècle) : 107-116

(- des discours des psychologues contemporains) : 124-129, v. aussi : *Psychologie*

Logos : 61, 63, 70-73, 91, 109

M

Maladie(s) : v. : Maladies mentales ; Classification

Maladies mentales :

(classifications antiques des -) : 73-81

v. aussi : Folie ; DSM ; CIM

Matérialisme : 237, 238

(le – et l'intelligence ou la réduction matérialiste de l'intelligence à un ensemble d'aptitudes intellectuelles) : 234-240

Médecine :

(- classificatoire ou nosographique) : 96-103, 108, 109

(- clinique) : 108, 109, 125

Médicalisation :

(- de l'échec scolaire) : 36, 168, 323

(dé- de l'idiotie) : v. : Dépathologisation

Mètis :

(la – des poètes grecs antiques) : 50-57

[selon Hésiode] : 51

[selon Homère] : 52-55

[selon Oppien] : 56-57

N

Normal :

(âge mental – selon Binet et Simon) : 120

v. aussi : Norme(s) ; Normalité ; Anormalité

Normalité :

(seuils de -) : 14, 213, 216, 246, 248-251, 275

Normativité : v. : Langage

Norme(s) :

(la – comme résultat de l’observation d’une régularité et comme la prescription d’un état de choses idéal) : 37, 38

(la production par la psychologie des – de l’intelligence) : 203 et s.

Noûs :

(le – des philosophes grecs antiques) : 62-70

[selon Platon] : 63-65

[selon Aristote] : 65

P**Pouvoir :**

(l’école comme lieu de circulation du – de surveillance) : 39, 171, 197

v. aussi : Pouvoir-savoir

Pouvoir-savoir : 29, 39, 40, 43, 70, 93, 131

(le – des philosophes antiques) : 70

(médecins et ecclésiastiques antiques en lutte de –) : 73, 86

(médecins et psychiatres du XIX^e siècle en lutte de -) : 94

(psychiatres et psychologues en lutte de -) : 136

Précocité intellectuelle : v. : Surdon

Procédures : 36, 201, 327

(- de production psychologique des normes de l’intelligence) : 203 et s.

(- d’évaluation psychologique de l’intelligence des élèves) : 261, 267-277

Psychiatrie : 93, 94, 103

(- de l'idiotie) : 104-106

(transformation et généralisation du pouvoir de la -) : 111, 115, 116

Psychologie :

(la – contemporaine productrices de normes de l'intelligence) : 203, 205 et s.

(la fabrique de la – scolaire) : v. Psychologues scolaires ; Psychologues de l'Éducation nationale

v. aussi : Discours ; Légitimité

Psychologue(s) :

(- comme autorité d'interprétation) : 279-288

(- contemporains comme autorités de l'intelligence) : 117, 124-129, 199

(création de l'appellation de – scolaires) : v. : Psychologues scolaires

(création d'un corps des – de l'Enseignement national) : v. Psychologues de l'Éducation nationale

(déontologie des -) : v. : Déontologie

(liberté du – dans le choix du test d'intelligence) : 269, 270, 272

(liberté du – de ne pas transmettre la note de QI) : 274

(responsabilité des – pour le choix du test d'intelligence appliqué)

(syndicat national des -) : 163, 168, 187

Psychologues de l'Éducation nationale : 162, 225

(création d'un corps de -) : 162-165, 185, 300

(le statut juridique des -) : 162-164

Psychologue(s) scolaires(s) :

(création de l'appellation de –) : 153-157

(le statut juridique des -) : 157-161, v. aussi : Psychologues de l'Éducation nationale

(les – pris dans un réseau de surveillance) : 185-196

v. aussi : Psychologue(s) ; Psychologues de l'Éducation nationale

Q

Quotient intellectuel ou QI : 14, 31, 38, 123, 126, 129, 146, 147, 188, 213-216, 218, 219, 226, 230-232, 240, 242, 243, 249, 250

v. aussi : Échelle métrique de l'intelligence ; WISC ; Évaluation

R

RASED : 178-182

S

Science faite ou fermée : 229, 230, 232

Standardisation :

(- des tests d'intelligence) : 118, 122, 123, 124, 214, 228, 289, 321

(- de la procédure d'évaluation de l'intelligence) : 123, 228, 243, 273, 288, 312, 320, 321

(- des relais de surveillance entre enseignants et psychologues) : 262, 264, 267,

v. : aussi RASED

(idéologie technique de la -) : 321

Surdon : 38, 3135, 19, 322

(construction de la catégorie psychologique de -) : 144-148

(construction de la catégorie scolaire de -) : 148-152

[selon Binet] : 145

[selon Terrassier] : 147

Surdoué : v. : Surdon

Surnormaux : v. Surdon

T

Test d'intelligence : v. : Évaluation ; WISC ; Quotient intellectuel

V

Véridiction :

(contrat de -) : 323

v. aussi : Vérité

Vérité : 26, 29

(- et épistème) : 67

(- et christianisme) : 87, 91

(- rationnelle) : 85

(- et statistiques) : 126

(- et médecine classificatoire) : 102

(- et médecine clinique) : 108

(le rapport à la – différenciant l'idiotie de la folie) : 97

(valeur de – dont bénéficient les discours de la psychologie) : 329

(valeur de – dont bénéficient les évaluations de l'intelligence des élèves) : 317, 320-324, 329

Vrai(e)(s) :

(dire -) : v. Vérité

(les institutions consommatrices de discours-) : 323, v. aussi : Véridiction (contrat de -)

(les tests d'intelligence et l'obtention d'un score – de QI) : 243

(l'interprétation comme fonction de connaissance produit une proposition- ou fausse) : 279, 280

W

WISC :

(présentation du -) : 213-216

(rentabilité du -) : 319, 320

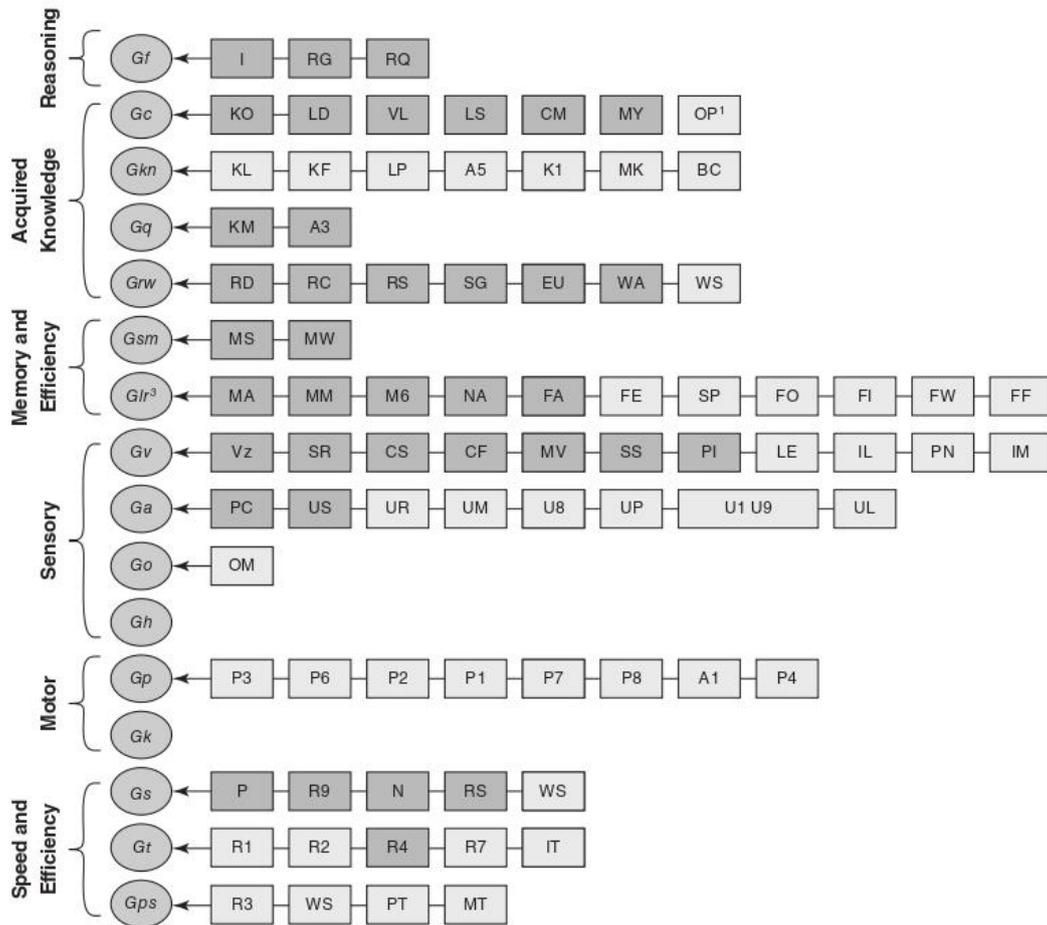
(validation du -) : 227, 228

(- et CHC) : 229, 230

(- et effet Flynn) : 230-232

ANNEXE 1

Le modèle CHC dans sa version actuelle et étendue¹⁰⁷⁴



Current and expanded CHC theory of cognitive abilities. Source: Flanagan & McGrew (1997).

Dans cette illustration, les ovales représentent les capacités larges, de deuxième niveau, et les rectangles les capacités étroites, de premier niveau. Les rectangles les plus sombres représentent les capacités étroites qui sont le plus systématiquement représentées par les tests d'intelligence sur le marché.

¹⁰⁷⁴ Schéma proposé par Flanagan et collaborateurs, auteurs de la dernière version du modèle CHC, tiré de : Dawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities* », *op. cit.*

Index du schéma¹⁰⁷⁵

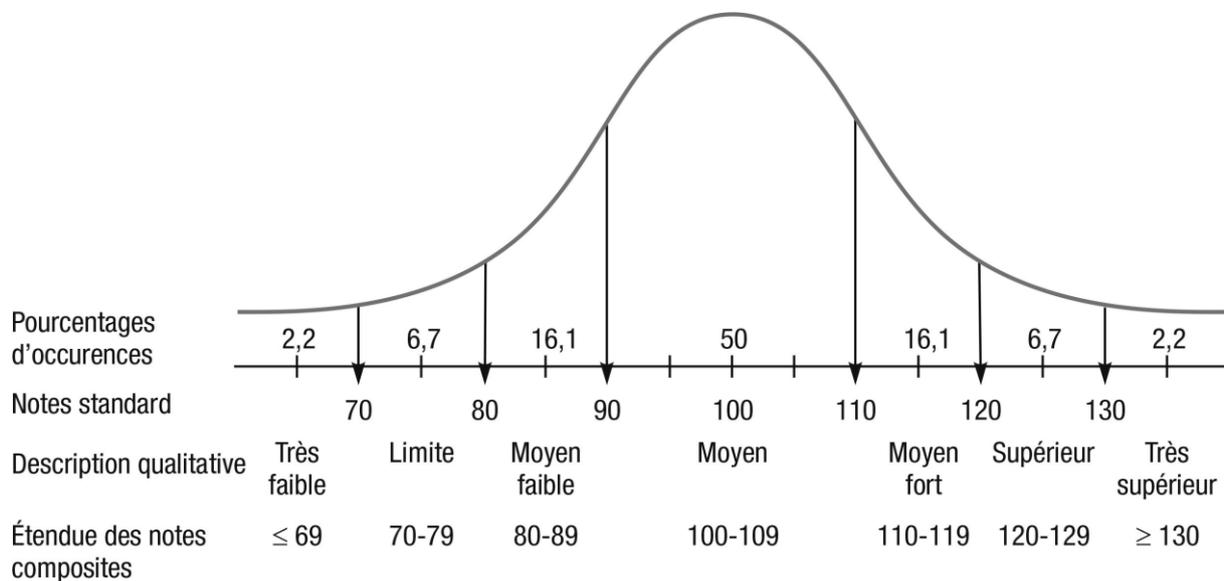
Capacités cognitives de niveau 2			Capacités cognitives de niveau 1
Raisonnement	Gf	Intelligence fluide	I (Induction) RG (Raisonnement Séquentiel général) RQ (Raisonnement Quantitatif)
Connaissance acquise	Gc	Intelligence cristallisée	KO (Informations) LD (Langue Développement) VL (Connaissances lexicales) LS (Capacité d'écoute) CM (Capacité de Communication) MY (Sensibilité Grammatical) OP (Production orale et Fluidité)
	Gkn	Connaissances générales (spécifiques à un domaine)	KL (Compétence en langue étrangère) KF (Connaissance en Signature) LP (Compétence en lecture labiale) A5 (Réalisation Géographique) K1 (Informations, Science générale) MK (Connaissance Mécanique) BC (Connaissance du Contenu Comportemental)
	Gq	Connaissance quantitative	KM (Connaissances Mathématique) A3 (Réalisation)
	Grw	Capacité de lecture/écriture	RD (Lecture Décodage) RC (Compréhension pendant Lecture) RS (Vitesse de lecture) SG (Capacité d'orthographe) EU (Connaissance de l'Utilisation de l'anglais) WA (Capacité d'écriture) WS (Vitesse d'écriture)
Mémoire et efficacité	Gsm	Mémoire à court terme	MS (Durée de la mémoire) MW (Mémoire de travail)
	Glr	Stockage et récupération à long terme	MA (Mémoire associative) MM (Mémoire significative) M6 (Mémoire de rappel libre) NA (Facilité de nommage) FA (Fluidité Associationnelle) FE (Fluidité Expressionnelle) SP (Sensibilité aux problèmes/Alternative) SP (Fluidité de la solution) FO (Originalité/Créativité) FI (Fluidité idéationnelle) FW (Maîtrise des mots) FF (Fluidité figurative)
Sensoriel	Gv	Traitement visuel	Vz (Visualisation) SR (Relations Spatiales) CS (Vitesse de clôture) CF (Flexibilité de clôture) MV (Mémoire Visuelle)

¹⁰⁷⁵ LeDawn P. FLANAGAN, Shauna G. DIXON, « *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities* », *op. cit.*, traduit par nous.

			SS (Balayage spatial) PI (Intégration de Perceptif en série) LE (Estimation de la longueur) IL (Illusions perceptives) PN (Alternances perceptuelles) IM (Imagerie)
	Ga	Traitement auditif	PC (Codage phonétique) US (Discrimination du Son de la Parole) UR (Résistance aux distorsions de Stimulus Auditif) UM (Mémoire pour les schémas sonores) U8 (Maintenance et jugement du rythme) UP (Oreille Absolue) U1 U9 (Discrimination musicale et Jugement) UL (Localisation sonore)
	Go	Capacités olfactives	OM (Mémoire Olfactive)
	Gh	Capacités tactiles	
Moteur	Gp	Capacités psychomotrices	P3 (Résistance statique) P6 (Coordination Multimembres) P2 (Dextérité des doigts) P1 (Dextérité manuelle) P7 (Stabilité Bras-Main) P8 (Précision de contrôle) A1 (Viser) P 4 (Équilibre brut du Corps)
	Gk	Capacités kinesthésiques	
Rapidité et efficacité	Gs	Vitesse de traitement	P (Vitesse de perception) R9 (Taux de participation aux tests) N (Facilité avec les nombres) RS (Vitesse de lecture, Fluidité) WS (Vitesse d'écriture, Fluidité)
	Gt	Vitesse de décision/Temps de réaction	R1 (Temps de Réaction simple) R2 (Temps de réaction choisie) R4 (Vitesse de traitement Sémantique) R7 (Vitesse de Comparaison mentale) IT (Temps d'inspection)
	Gps	Vitesse Psychomotrice	R3 (Vitesse de Mouvement du membre) WS (Vitesse d'écriture, Maîtrise) PT (Vitesse d'articulation) MT (Temps de mouvement)

ANNEXE 2

Courbe de Gauss servant au calcul du QI^{1076}



Index¹⁰⁷⁷ :

Le schéma ci-dessus invite à situer le chiffre global défini par les épreuves du WISC du sujet testé. Parmi les valeurs qui ont pris une signification particulière, il est retenu :

Entre $-2/3$ et $+2/3$ d'écart type, se retrouve 50 % de la population d'étalonnage. C'est là que se situerait la normalité, c'est-à-dire entre 90 et 110 points de QI , c'est-à-dire à 10 points au-dessus et en dessous de la note moyenne ;

Entre -1 et $+1$ écart-type se trouveraient les 67,8 % de la population, donc entre 85 et 115 de QI ;

Entre -2 et $+2$ écarts types se trouveraient les 95,6 % de la population, donc entre 70 et 130 de QI ;

En deçà de -2 écarts-types, la déficience intellectuelle légère, à moins de 70 points de QI (à partir de 69) ;

Au-delà de $+2$ écarts-types, l'efficiency intellectuelle supérieure, donc à plus de 130 points de QI .

¹⁰⁷⁶ Bernard JUMEL, « Âge mental et QI (quotient intellectuel) », *op. cit.*

¹⁰⁷⁷ *Idem.*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	7
LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
Section 1 - Une analyse juridique foucauldienne.....	15
I - Une <i>analyse juridique de (x)</i>	15
A - De la théorie critique du droit à l' <i>analyse juridique de (x)</i>	15
B - Notre analyse juridique pensée comme un essai d' <i>analyse juridique de (x)</i>	20
II - Une analyse juridique foucauldienne.....	23
A - La possibilité pour l'analyse juridique de s'ouvrir à la pluridisciplinarité	23
B - Une analyse juridique faisant appel à un questionnement foucauldien.....	24
Section 2 - Un objet d'analyse et un terrain d'étude.....	29
I - L'intelligence humaine comme objet d'analyse	29
II - L'école comme terrain d'étude.....	34
Section 3 - Une analyse juridique foucauldienne de l'intelligence humaine	36
I - Des autorités et des procédures pour normer et évaluer l'intelligence	36
II - Un questionnement foucauldien	39
Section 4 - Objectifs de la thèse et annonce de plan.....	39

PREMIÈRE PARTIE

DES AUTORITÉS POUR NORMER ET ÉVALUER L'INTELLIGENCE DES PERSONNES

41

TITRE I - DIVERSITÉ DES AUTORITÉS DE L'INTELLIGENCE AU COURS DE L'HISTOIRE

45

CHAPITRE 1 -LES AUTORITÉS ANTIQUES..... 47

Section 1 - L'exemple des poètes et des philosophes antiques : le rejet par les philosophes de l'intelligence admirée dans la poésie	47
I - Les poètes de la Grèce antique	48
A - Les caractéristiques poétiques de l'intelligence admirable	50
B - L'autorité des poètes.....	58
II - Les philosophes de la Grèce antique.....	62
A - Les normes philosophiques de l'intelligence admirable	62
B - L'autorité des philosophes	70

Section 2 - L'exemple des médecins et des ecclésiastiques antiques : des autorités en lutte de pouvoir-savoir sur le terrain de la folie (ancêtre nosographique de l'idiotie).....	73
I - Les médecins antiques	74
A - Les normes médicales de la folie (ancêtre nosographique de l'idiotie).....	74
B - L'autorité des médecins.....	81
II - Les ecclésiastiques de l'Antiquité tardive	86
A - Les normes ecclésiastiques de la folie (catégorie incluant l'idiotie).....	87
B - L'autorité des ecclésiastiques.....	91
CHAPITRE 2 -LES AUTORITÉS MODERNES ET CONTEMPORAINES.....	93
Section 1 - L'exemple des médecins modernes et des psychiatres du XIXe siècle : des autorités en lutte de pouvoir-savoir sur le terrain de l'idiotie.....	94
I - Les médecins modernes	94
A - Les normes médicales de l'idiotie	94
B - L'autorité des médecins.....	98
II - Les psychiatres du XIXe siècle.....	103
A - Les normes psychiatriques de l'idiotie.....	104
B - L'autorité des psychiatres	107
Section 2 - L'exemple des psychologues du XXe siècle : des autorités dans le domaine général de l'intelligence normale et normale.....	117
A - Les normes psychologiques de l'intelligence normale et anormale.....	118
B - L'autorité des psychologues.....	124
CONCLUSION DU TITRE I.....	131

TITRE II- SPÉCIFICITÉ DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES À L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE 133

CHAPITRE 1 -DES AUTORITÉS CRÉÉES POUR L'ÉCOLE.....	135
Section 1 - L'école du XXe siècle, lieu d'identification et de classification psychologiques des enfants suivant le critère de l'intelligence.....	135
I - Lieu d'identification psychologique des idiots éducatibles.....	136
A - Les idiots éducatibles : une catégorie construite.....	136
B - Le choix de les identifier dans l'école et via des psychologues.....	140
II - Lieu d'identification psychologique des intellectuellement précoces	144
A - Les enfants intellectuellement précoces : une catégorie construite.....	144
B - Le choix de les identifier dans l'école via des psychologues	148
Section 2 - La construction du statut juridique de psychologue scolaire dans la deuxième moitié du XXe siècle.....	153
I - À l'origine : un statut juridique d'« instituteurs » en inadéquation avec l'appellation de « psychologues scolaires ».....	154
A - L'appellation de « psychologues scolaires » consacrant une situation de fait.....	154
B - Un statut juridique d'« instituteurs » en inadéquation avec l'appellation choisie.....	157
II - Aujourd'hui : un double statut juridique de « psychologues » et de « psychologues de l'Éducation nationale ».....	162

A -	Un double statut depuis 2017	162
B -	Des autorités en quête de reconnaissance juridique	165
CHAPITRE 2 - DES AUTORITÉS À L'INTÉRIEUR D'UN RÉSEAU DE SURVEILLANCE.....		171
Section 1 -	Des autorités prises dans des relations horizontales de surveillance	172
I -	Les éléments discursifs soutenant les relais de surveillance.....	172
A -	L'injonction de relayer la surveillance.....	172
B -	La volonté de relayer la surveillance	176
II -	La structuration administrative des relais de surveillance : l'exemple des RASED	178
A -	La construction des RASED	179
B -	Une efficacité relative.....	183
Section 2 -	Des autorités prises dans des relations verticales de surveillance	185
I -	Des fonctionnaires sous surveillance hiérarchique	185
A -	Un contrôle hiérarchique a priori.....	186
B -	Des contrôles hiérarchiques a posteriori	187
II -	Des psychologues sous surveillance déontologique.....	190
A -	L'absence de contrôle déontologique par une autorité ordinale	190
B -	Des contrôles déontologiques indirects.....	194
CONCLUSION DU TITRE II.....		197
CONCLUSION DE LA PARTIE I.....		199

DEUXIÈME PARTIE
DES PROCÉDURES POUR NORMER ET ÉVALUER
L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES

201

TITRE I -	LA PRODUCTION PAR LA PSYCHOLOGIE DE NORMES DE L'INTELLIGENCE	203
-----------	--	-----

CHAPITRE 1 - LA CONSTRUCTION ET LA VALIDATION DE MODÈLES, CLASSIFICATIONS ET TESTS D'INTELLIGENCE

Section 1 -	Des objets construits.....	205
I -	La construction de modèles et classifications de l'intelligence : l'exemple du « modèle CHC » .	205
A -	Présentation d'une donnée acquise de la psychologie	205
B -	Un objet construit.....	212
II -	La construction de tests de l'intelligence : l'exemple de la batterie de tests « WISC »	213
A -	Présentation du test le plus utilisé au monde.....	213
B -	Un objet construit.....	217
Section 2 -	Des objets validés.....	221
I -	Des validations individuelles.....	221
A -	Validation du CHC.....	221
B -	Validation du WISC	227
II -	Des validations en boucles.....	229

A -	La boucle de validation CHC--WISC	229
B -	La boucle de validation WISC--Courbe de Gauss--Effet Flynn	230
CHAPITRE 2 - DES MODÈLES, CLASSIFICATIONS ET TESTS D'INTELLIGENCE PORTEURS DE NORMES : LE LANGAGE ET LE CODAGE COMME LIEUX DE NORMATIVITÉ		233
Section 1 -	Un langage et un codage normalisés	234
I -	Un langage réduisant l'intelligence à un ensemble d'aptitudes intellectuelles	234
A -	L'intelligence appréhendée en termes d'aptitudes intellectuelles	234
B -	Une appréhension constitutive d'un réductionnisme	237
II -	Un langage et un codage normalisant les aptitudes intellectuelles	240
A -	Un langage et un codage rendant les aptitudes intellectuelles visibles et calculables	241
B -	Un langage et un codage uniformisés et universels	244
Section 2 -	Un langage et un codage impératifs	245
I -	Un langage et un codage s'imposant aux personnes dont l'intelligence est qualifiée ou à qualifier	246
A -	Le langage commun remplacé par un langage technique	246
B -	Des seuils de normalité posés et imposés	248
II -	Un langage et un codage s'imposant aux professionnels en charge de la qualification de l'intelligence	251
A -	Une impérativité touchant les professionnels en charge d'une qualification « scientifique » de l'intelligence	251
B -	Une impérativité touchant les professionnels en charge d'une qualification « non-scientifique » de l'intelligence. L'exemple de la qualification juridique	254
CONCLUSION DU TITRE I		259
TITRE II - LA PRODUCTION PAR LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES D'ÉVALUATIONS DE L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES		261
CHAPITRE 1 - L'ÉVALUATION DE L'INTELLIGENCE DES ÉLÈVES PAR LE PSYCHOLOGUE SCOLAIRE : CRITIQUE À PARTIR DE L'ANALYSE JURIDIQUE DE (X)		261
Section 1 -	Présentation de la procédure d'évaluation de l'intelligence des élèves	261
I -	La pré-évaluation réalisée de l'enseignant	262
A -	La lecture d'indices d'anormalité chez l'élève	263
B -	Le suivi d'une procédure à l'aide de formulaires préremplis	266
II -	L'évaluation réalisée par le psychologue scolaire	267
A -	Une procédure encadrée	268
B -	Une simple découverte technique de l'intelligence de l'élève ?	274
Section 2 -	Critique à partir de l'analyse juridique de (x)	278
I -	Un avis sur l'intelligence de l'élève	279
A -	L'interprétation des énoncés porteurs de règles	280
B -	L'interprétation des faits et leur qualification	284
C -	Un avis comportant une part d'arbitraire ?	288
II -	Une expertise de l'intelligence de l'élève	290
A -	Une inscription dans un processus décisionnel	292
B -	Une réponse à une commande	297

C -	Un expert interne et indépendant ?	299
CHAPITRE 2 - DES ÉVALUATIONS UTILES À LA SURVEILLANCE DISCIPLINAIRE DES ÉLÈVES		303
Section 1 - Un instrument de surveillance disciplinaire		303
I -	Un instrument de répartition disciplinaire des élèves fonction de leur intelligence	303
A -	Une évaluation fondée sur des normes organisant un quadrillage scolaire standardisé ...	305
B -	Une répartition des élèves à des emplacements fonctionnels	307
C -	Une classification des élèves en rang	309
II -	Un instrument d'examen disciplinaire de l'intelligence des élèves	310
A -	Une évaluation intervertissant l'économie de la visibilité	311
B -	Une évaluation faisant entrer l'élève dans un champ documentaire	314
C -	Une évaluation faisant de chaque élève un cas	316
Section 2 - L'efficacité de cet instrument		317
I -	L'instrument d'une surveillance prédictive et rentable	317
A -	Une surveillance prédictive	317
B -	Une prédiction rentable	319
II -	L'instrument d'une surveillance acceptée et justificatrice de faits et de décisions scolaires	320
A -	Une surveillance acceptée	321
B -	Une surveillance justificatrice de faits scolaires et de décisions scolaires	323
CONCLUSION DU TITRE II		325
CONCLUSION DE LA PARTIE II		327
CONCLUSION GÉNÉRALE		329
BIBLIOGRAPHIE		333
INDEX NOMINUM		349
INDEX RERUM		351
ANNEXES (intégrées au corps de thèse et reproduites in fine)		
Annexe 1 : Le modèle CHC dans sa version actuelle et étendue avec index		207 ; 363
Annexe 2 : Courbe de Gauss servant au calcul du QI		216 ; 366
TABLE DES MATIÈRES		367

Titre : Normer l'intelligence des élèves. Une analyse juridique foucauldienne

Mots clés : intelligence humaine – école – analyse juridique de (x) – Michel Foucault

Résumé : L'intelligence humaine est-elle un objet scientifique comme un autre ? À quelles conditions certains spécialistes, au nom d'un savoir dit scientifique, peuvent-ils qualifier une personne comme surdouée, retardée mentale, ou normale ? L'autorité des médecins et des psychologues pour établir des normes de l'intelligence et évaluer les personnes s'est imposée dans diverses institutions, en particulier à l'école où est évaluée l'intelligence des élèves. Une analyse juridique foucauldienne permet ici d'apporter plusieurs éclairages. D'abord, elle contribue à faire émerger la nature éminemment sociale et politique d'un objet scientifique particulier, "l'intelligence", qui est le résultat d'une lutte de pouvoir-savoir. Ensuite, elle permet de déconstruire de manière critique l'autorité des médecins et des psychologues dans le domaine de l'intelligence humaine.

Sur le plan méthodologique, l'analyse proposée contribue à démontrer, dans la lignée du projet *d'analyse juridique de (x)*, la pertinence de l'analyse juridique appliquée à un objet considéré comme a-juridique. L'analyse juridique peut alors interroger des objets originaux sans égard à leur prétendue juridicité. La richesse de ses outils et catégories permet de fournir une analyse accomplie, sans nécessité, mais aussi sans interdiction, d'emprunter aux méthodologies et concepts d'autres disciplines. Ainsi peut-elle s'ouvrir à la pluridisciplinarité et, dans la présente thèse, aux questionnements posés par Michel Foucault dans *Surveiller et punir*.

Title : Norming students intelligence. A foucauldian legal analysis

Keywords : human intelligence – school – legal analysis of (x) – Michel Foucault

Abstract : Is human intelligence a scientific subject like any other? Under what conditions can certain specialists, in the name of so-called scientific knowledge, describe a person as gifted, mentally retarded or normal? The authority of doctors and psychologists to establish standards of intelligence and evaluate people has been imposed in various institutions, particularly in schools, where the intelligence of pupils is assessed.

A Foucauldian legal analysis sheds light on several points. Firstly, it helps to bring out the eminently social and political nature of a particular scientific object, 'intelligence', which is the result of a struggle between power and knowledge. Secondly, it critically deconstructs the authority of doctors and psychologists in the field of human intelligence. Finally, it opens the way to a critical reconstruction of the processes of production and evaluation of people in general, and of pupils in the context of school.

From a methodological point of view, the proposed analysis contributes to demonstrate, in line with the project of *legal analysis of (x)*, the relevance of legal analysis applied to an object considered to be a-legal. Legal analysis can then interrogate original objects regardless of their alleged legal status. The richness of its tools and categories makes it possible to provide an accomplished analysis, without the need, but also without the prohibition, to borrow methodologies and concepts from other disciplines. In this way, it is open to multidisciplinary and, in this thesis, to the questions raised by Michel Foucault in *Surveiller et punir*.