

Bulletin  
des  
Psychologues -  
- Scolaires

---

Année scolaire 1953-1954

N<sup>o</sup> 1

## S O M M A I R E.

### - AVANT-PROPOS

### - ETUDES DE PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

- Introduction à une étude de la progression et du retard scolaire

Jean SIMON

- Un examen de cas individuel

Pierre DAGUE

### - INSTRUMENTS & METHODES

- Etalonnage du test des cubes de KOHS (échelle de Grace ARTHUR)

André VINCENT

- Trois nouveaux tests de BONNARDEL (Nouvelle adaptation des cubes de KOHS)

Pierre DAGUE

- Ré-étalonnage du test de BINET-SIMON par les psychologues scolaires

Lucette MERLET

### - INFORMATIONS INTERNATIONALES

- La Psychologie Scolaire dans la Province de HAINAUT

Jean SIMON

### - TRIBUNE LIBRE

- Du rôle du psychologue scolaire dans l'orientation des élèves

Raymond COLLIGNON

- Réponse à cet article

### - NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE

- Bibliographie des psychologues scolaires.

## A V A N T - P R O P O S

Voici le premier Bulletin publié par l'Amicale des Psychologues scolaires. Il serait plus juste d'écrire "le premier bulletin public". En effet, depuis deux ans déjà, un bulletin destiné aux seuls psychologues scolaires leur apportait les comptes rendus des assemblées générales, les conclusions et les analyses de travaux des commissions. Certains de nos amis de France et de l'étranger, qui en avaient eu communication, nous ont reproché de limiter aux seuls psychologues scolaires l'audience de ces publications. C'est en pensant à eux et à leurs encouragements que nous donnons à notre nouveau bulletin une forme et une importance différentes de celles des précédents.

Nous espérons lui assurer une périodicité aussi régulière que possible, et y ouvrir des rubriques permanentes s'adressant à tous ceux qui, en France et hors de France, s'intéressent à la psychologie scolaire. On trouvera donc dans ce bulletin des études psycho-pédagogiques sur les matières d'enseignement ou sur les problèmes pédagogiques, sociaux et individuels posés par la vie scolaire; - des renseignements sur les tests ou les épreuves psycho-pédagogiques, en particulier des étalonnages sur les populations scolaires; - des informations internationales; - des bibliographies. Enfin, nous ouvrons une tribune à tous ceux qui, parents, enseignants, psychologues, désirent exprimer leur opinion sur nos travaux ou notre action. Nous souhaitons qu'avec eux s'engage un dialogue qui sera profitable à nos recherches et

nous permettra d'apporter des informations, des précisions et de dissiper, parfois, des malentendus ou des ignorances.

Au demeurant, qu'on ne juge pas les différentes formes que prend la psychologie scolaire et de la variété de ses travaux à partir de ce premier numéro. Il n'en présente que certains aspects. Les numéros suivants en offriront d'autres. Les "Annales de la Psychologie scolaire" parus ou à paraître, donnent une vue plus vaste de notre activité ; notre bulletin ne vise qu'à la liaison et à l'information. Il montrera, nous l'espérons, la psychologie scolaire "au travail" dans le premier et le second degré, à Paris comme en province (1)

Nous sommes heureux que cette première publication - projetée depuis deux mois et aujourd'hui réalisée avec l'aide du Centre National de Documentation Pédagogique - coïncide avec les Journées d'Etudes de psychologie scolaire qu'organise à Paris la Direction du Premier Degré. Et nous espérons que l'intérêt suscité par ces journées s'étendra à ce bulletin et aux suivants et leur fera rencontrer, auprès des lecteurs, une bienveillante attention.

(1) Rappelons qu'il existe actuellement :

- pour le premier degré : 15 centres de psychologie scolaire dans la Seine, 1 dans la Seine-&-Oise, 5 à Grenoble, 6 à Besançon, 1 à Lyon.
- pour le second degré : 14 dans la Seine et 1 à Orléans.

# ETUDES DE PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

## INTRODUCTION A UNE ETUDE DE LA PROGRESSION ET DU RETARD SCOLAIRES

suivie d'un plan d'étude

-----

J'ai lu, en quelque endroit, que si l'on pouvait chiffrer ce dont on parlait, alors on connaissait vraiment son sujet ; c'était, me semble-t-il sous la plume d'un physicien anglais. Donc au début de l'année scolaire 1950-51, dans les cours moyens 2ème année nous comptons environ 50% des enfants ayant 1 an de retard ou plus et 16% ayant 2 ans de retard ou plus. Ces données sont en très nets progrès si on les compare à celles de 1946-47 puisque, au cours de cet exercice, les chiffres respectifs étaient de 60% et 28%. Nous sommes bien obligés de constater que la moitié des enfants de 14 groupes scolaires de Paris ou de sa banlieue sont en retard et ne se conforment pas à la progression établie pour eux. Mais ce n'est pas là, le triste privilège des petits parisiens deux Inspecteurs de l'Enseignement Primaire nous ont fait connaître qu'ils avaient observé des données identiques à Lyon. (M. Cabus), dans la région d'Hénin-Liétard (M. Brousmiche). Est-ce un défaut spécifiquement français ? Nullement : le même constat a été fait en Belgique par M. Van Wayenberghe et par M. Hotyat ; en Allemagne par M.A. Kern qui nous révèle que 25 à 33% des petits allemands redoublent au moins une fois leur classe. Il nous serait relativement facile de trouver des données

identiques pour d'autres pays bien que l'on doive constater que des statistiques de ce type ne sont généralement pas faites; dans le bulletin analytique du B.I.E., étudié depuis 1946, seul le Brésil donne des statistiques sur le redoublement de classe. Il s'agit en fait d'un problème mondial (1).

On voudra bien remarquer que ce n'est pas un problème spécifiquement contemporain. Il est certain que de grands désordres comme les guerres renforcent le retard, les diffres cités ci-dessus en témoignent, mais quelques sondages dans les archives de deux écoles (dans le 19<sup>e</sup> et le 17<sup>e</sup> arrondissement) m'incitent à croire qu'il s'agit là d'une constante de notre enseignement (2).

Dès le début de la création de la Psychologie Scolaire, le problème du retard scolaire a préoccupé le groupe des psychologues scolaires. En 1948 une "Note sur la psychologie scolaire en France" (3) marquait notre intention d'étudier cette question de façon très approfondie.

De nombreuses raisons expliquent que les années aient passé avant que ne soit entreprise, de façon systématique, cette

(1) Et, en fait, le début de cette recherche a suscité un intérêt très vif puisque M. Wall pour la Grande-Bretagne, M. Haebli pour la Suisse, Melle Tuana pour l'Uruguay, Mme Sbordonni pour l'Italie se sont intéressés à cette étude et que certains envisagent d'en entreprendre une commune dans leurs pays.

(2) Ces données sont très restreintes et il est difficile de reconstituer la scolarité de toute une promotion d'écoliers entrés il y a 50 ans à l'école.

(3) "Enfance", n° 1, 1948.

recherche. Tout d'abord nous ne disposions pas des instruments de recherche indispensables. Ces instruments, il a fallu en vérifier la validité, les adapter ou même en créer de nouveaux ; cette tâche a considérablement avancé mais n'est pas encore totalement terminée. Ensuite nous avons dû répondre à la demande du corps enseignant qui souhaitait que certaines recherches soient faites (dans le domaine de la langue écrite et de l'outil mathématique par exemple). Enfin, au cours des années, le psychologue affermissait sa position dans l'école et devait répondre à une demande d'examens quotidiens de plus en plus importante ; il s'astreignait aussi à établir un livret psychologique. Toutes ces tâches prennent du temps, les recherches exigent souvent de longs tâtonnements, de difficiles élaborations toujours faites dans des conditions techniques qui ne facilitent pas la rapidité du travail. Cependant en 1952, à la suite de rencontres avec des collègues belges, le retard scolaire reprenait la première place dans le plan de l'actualité : mais nous n'étions pas prêts à entreprendre encore une recherche commune avec nos voisins (I). Néanmoins cette préoccupation n'est jamais restée absente dans notre travail : des enquêtes restreintes ont été faites : l'une de nos collègues, Mme Merlet, a étudié l'influence de l'école maternelle sur la scolarité en section préparatoire et les causes du redoublement d'après l'opinion des maîtres. Enfin au cours de l'année 1953 la plupart des tâches que nous avons entreprises étaient terminées ou très sérieusement avancées ou exigeaient

---

(I) En effet nous devions effectuer une étude du rendement des méthodes de lecture.

une aide critique de leur état d'avancement et nous pouvions envisager d'entreprendre une étude nouvelle sur le problème du retard scolaire. Nous verrons comment cette étude du retard scolaire est devenue l'étude de la progression et du retard scolaire.

La proposition fondamentale de cette recherche est d'étudier le retard scolaire et non les retardés scolaires. Ce n'est pas là une simple distinction de mots et il ne nous semble pas qu'on puisse définir, sinon d'une façon purement formelle, le retard scolaire comme étant l'état de ceux qui sont retardés : en matière de recherche le Larousse de poche reste sur son rayon. En fait cette distinction conduit à des hypothèses qui sont différentes de celles concernant les retardés et surtout à une méthode de recherche qui diffère profondément d'une étude sur les retardés. L'étude des retardés scolaires repose sur le postulat, plus souvent implicite, que le retard tient à la nature des individus. Dans ces conditions on étudiera la psychologie individuelle des enfants retardés ou, au plus, on recherchera les similitudes psychologiques ou sociales d'un groupe d'enfants retardés. Cette position n'est pas radicalement fautive mais elle est insuffisante pour un certain nombre de raisons dont les principales me paraissent être les suivantes. Tout d'abord, en étudiant un enfant retardé ou un groupe d'enfants retardés on se prive délibérément d'une donnée essentielle qui est la genèse même de ce retard. Si soignée que soit l'anamnèse d'un enfant elle ne peut pas nous donner tous les renseignements qui peuvent être recueillis au moment même où le retard se produit ; en procédant ainsi on néglige la caractéristique essentielle du retard qui est d'être un phénomène qui se déroule dans le temps, on

étudie un enfant lorsque le processus de retard est achevé alors même que les causes qui ont produit ce retard peuvent avoir disparu, être masquées par des phénomènes nouveaux, se présenter sous des formes différentes. Mais il y a une autre cause d'erreur dans cette façon de procéder et qui est bien plus grave : on rapproche un grand nombre de cas de retardés dans l'espoir, fallacieux ici, d'appliquer la loi des grands nombres : on constitue donc un échantillon dont la seule parenté réelle entre ses constituants est d'être des retardés. On voit ici comment le postulat qui cherche dans l'individu la cause même du retard conduit à une erreur méthodologique. En outre la notion même de retardé est difficile à définir lorsqu'on est en présence d'enfants considérés comme tels, si difficiles que ceux qui ont étudié le problème ne sont pas tombés d'accord sur une notion qui semble évidente et qu'ils se sont souvent obligés à introduire dans leurs définitions des notions qui préjugeaient de la cause du retard : il devient évident qu'à partir de ce moment toute étude devient en partie inutile et que ce que l'on veut prouver est déjà inclus dans la définition que l'on donne. Pour remédier à cet état, R. Zazzo a proposé de définir le retard en termes statistiques eu égard aux exigences de notre enseignement, celui-ci serait le "plus petit retard statistiquement significatif par rapport à la population totale" ou "la position de redoublement" ; mais afin de mieux pénétrer la nature du retard nous avons finalement préféré en saisir la genèse même en partant d'une population de "nouveaux" entrant dans les écoles.

Cependant l'étude du retard scolaire, pour intéressante

qu'elle soit n'est que l'aspect négatif de la progression ou, mieux encore, le retard n'est qu'une progression scolaire ralentie. Par progression scolaire on entendra le passage de l'écolier dans les différents cours de la scolarité tels qu'ils ont été définis par divers textes parus depuis 1882. C'est en considérant le rythme de cette progression et en étudiant les facteurs qui l'accélèrent ou le ralentissent que nous pourrons avoir une notion claire du "retard scolaire". Il faut évidemment bien distinguer entre progrès et progression : l'étiquette "cours X" n'est pas un label de garantie : sous l'identité des dénominations il faut encore voir s'il y a une identité des contenus. Je sais bien des directeurs d'école qui ne se fient pas, pour les élèves qu'ils reçoivent, à l'étiquette de la classe que ces jeunes enfants fréquentaient. Il faut donc concevoir que le retard doit être apprécié du double point de vue de l'organisation scolaire et des notions assimilées, pour les écoles à classes rurales cela devient pratiquement le seul critère. Il y a, en effet, un problème de l'école rurale qui est au moins aussi important que celui de l'école urbaine : il serait temps de savoir si les enfants de l'école rurale sont en avance, au même niveau, ou en retard par rapport à ceux des écoles urbaines ; s'il n'y a pas de grandes variations locales et quelles en sont les raisons, si les différences qu'on peut enregistrer ne sont pas des différences qualitatives et dans quelle mesure ces différences vont dans le sens d'une adaptation au milieu. Malheureusement nous ne disposons pas encore des moyens indispensables à une recherche de cette envergure ; bien que l'étude menée en commun avec nos collègues belges puissent apporter des éléments de réponse à ces questions.

En posant au centre de notre recherche l'étude de la progression scolaire dont le retard n'est qu'un aspect particulier nous désirons faire la psychologie de l'écolier normal, psychologie de l'écolier normal, psychologie à laquelle nous n'opposons pas une psychologie de l'écolier anormal qui a également sa place, place qui doit être mesurée et ne pas devenir une préoccupation exclusive : nous émettons l'hypothèse que l'écolier anormal n'est, dans un fort pourcentage de cas, qu'un "artefact" dû à l'école.

Bien que le bon sens aidé de l'expérience personnelle fasse aisément comprendre que les facteurs qui déterminent la progression scolaire sont nombreux, complexes et en étroite interaction, bon nombre d'éducateurs ne laissent pas de penser qu'un seul facteur peut tout expliquer. Les professions de foi abondent qui en témoignent. Il serait fort aisé de citer articles et auteurs. Nous nous rangerions volontiers à cette opinion, comptant pour rien les nôtres propres, si ce n'était que, par malchance, les professions de foi diffèrent profondément. Interrogé sur ce problème, Tel voudra voir dans les échecs une carence pédagogique : "Donnez-nous de bons maîtres et nous vous ferons de belles progressions" ; tel accusera les élèves : "Ils sont inattentifs (ou paresseux, ou sots) ; telle verra dans le relâchement des mœurs la source de tout le mal : "c'est un mauvais milieu ! Les parents sont en désaccord... le père boit..." Ce n'est pas par souci d'éclectisme que nous voulons accorder quelque chance d'avoir raison à ces interviewés imaginaires : en effet chacun peut connaître un cas où il croit voir démontrée

sa thèse, mais sait-il s'il n'existe pas un cas identique et pour lequel on ne note pas de retard scolaire ? Il serait bien étonnant, Binet le notait déjà il y a 40 ans, qu'un phénomène aussi général puisse être dû à des causes particulières et sans généralité.

Ne pourrait-on pas penser que les facteurs qu'on évoque entraîne, chacun un peu de réussite ou d'échec ? Ne suffit-il pas alors de rechercher minutieusement tous les facteurs possibles, d'en dresser une liste et d'essayer de déterminer quels sont leur poids respectifs dans la progression scolaire. C'est la solution qu'adopte A. Kern qui attribue le retard scolaire en Allemagne au manque d'utilisation de tests de développement et à l'absence d'orientation scolaire. Toutefois une solution de cet ordre ne nous semble pas rendre compte de la réalité, elle néglige l'interaction entre les facteurs divers que nous étudions.

Si nous renonçons à l'hypothèse d'un seul facteur déterminant et si nous renonçons à celle d'une multiplicité de facteurs quelle solution pouvons-nous proposer. Ce serait faire preuve de beaucoup de présomption que de négliger des opinions qui ont quelque chance d'être fondées sur des données de l'observation, cependant il nous faut résoudre cette contradiction. Nous nous sommes résolus d'accorder aux hypothèses les plus couramment admises et qui ont reçu un commencement de confirmation une place dans notre dispositif expérimental ; estimant en sorte que "c'est une vérité très certaine que, lorsqu'il n'est pas en notre pouvoir de discerner les plus vraies

opinions, nous devons suivre les plus probables". Mais cette position d'attente ne saurait nous satisfaire et la mise en valeur du dispositif expérimental exige une hypothèse générale. En recherchant la nature des causes qui déterminent la progression scolaire nous ne pouvions pas ne pas remarquer qu'il y a une hiérarchie des causes : elles ne semblent pas être toutes sur le même plan. Ainsi le redoublement de la section préparatoire est dû à l'échec en lecture : Voilà une première cause, qui ne va pas loin et qui paraît être une lapalissade. Voire : rien ne nous prouve que c'est à la maîtrise de la langue que les enfants doivent de réussir scolairement, et pourtant, sur le plan de l'école, ce sera notre hypothèse. Des travaux préliminaires de F. Hotyat et une enquête dépouillée par L. Merlet confirment cette hypothèse. Il y a donc, dans l'enseignement des matières plus particulièrement valorisées et ce sont les disciplines de la langue. Mais revenons à notre exemple d'un échec en lecture ayant entraîné un redoublement de la section préparatoire : il reste à expliquer quelle est la cause de cet échec en lecture. Nous pensons qu'il faut rechercher dans l'influence du milieu et plus particulièrement du milieu familial des causes profondes de l'échec. Bien entendu nous ne portons pas sur ce milieu un jugement de valeur, quels que soient les défauts de ce milieu, ses insuffisances, il est toujours possible d'en trouver les raisons. L'enfant se développe dans son milieu et toutes les influences physiques, intellectuelles, morales, déterminent sa personnalité, modèlent son individualité. Certes l'enfant qui vient de naître, qui naît a déjà subi des influences

diverses durant sa vie foetale : le bébé n'est pas absolument "terra nova" mais c'est cependant durant les premières années de sa vie qu'il va se développer en harmonie avec son milieu. L'enfant de 6 ans qui arrive à l'école a déjà une histoire individuelle que nous ignorons et dont nous pouvons être assurés qu'elle restera ignorée dans les détails qui peuvent avoir une part importante dans la détermination de l'individu. C'est sur ce terrain que jouent les facteurs les plus divers, c'est cet enfant que certains d'entre eux ont déjà modelé, c'est en raison de ces influences passées et présentes que l'enfant va s'adapter à un nouveau milieu et faire l'apprentissage de la vie sociale, du travail et des techniques intellectuelles. Tout n'est pas dit, rien n'est encore fatal et l'école, dans la mesure où elle connaît ces influences, où elle sait les lacunes à combler peut apporter beaucoup à l'enfant. L'avenir de l'intelligence, cette "promotion du biologique dans le social" est encore riche de virtualités.

Mais cet enfant que nous recevons, nous devons le prendre tel qu'il est et nous devons faire un bilan, le plus complet possible, le plus riche, le plus précis, de ses possibilités. Cette analyse indispensable risquerait de nous entraîner à un morcellement de causes si nous gardions constamment à l'esprit l'hypothèse générale que nous venons d'énoncer. Ceci nous conduit, dans l'étude de notre population scolaire à étudier tous les résultats en corrélation les uns avec les autres et il est probable que nous mettrons en relief des influences plus déterminantes, plus significatives à l'échelle du groupe.

Mais il nous sera aussi possible de voir dans quelles circonstances précises et concrètes ces tendances statistiques deviennent des déterminants individuels. Nous nous proposons donc d'étudier les facteurs en interdépendance étroite les uns des autres et d'effectuer un incessant va et vient entre les données statistiques et les monographies individuelles. Nous espérons ainsi mieux comprendre à la fois la progression et le retard, les enfants qui suivent normalement durant leur scolarité et ceux qui se trouvent retardés.

Une telle étude présente des intérêts divers. Elle a des buts pratiques et immédiats, elle peut préciser des notions qui seront utiles à la pédagogie pratique : par exemple l'influence de la vitesse d'apprentissage sur la solidité des notions ; elle peut permettre l'organisation des cours de rattrapage et indiquer les méthodes qui pourraient être employées dans ces cours. Nous sommes certains que l'organisation idéale de l'enseignement serait de conduire la totalité de la population scolaire en suivant les normes actuelles, mais c'est là une utopie. Cependant de cette utopie aux 50% de retardés que nous évoquons tout à l'heure il y a un abîme infranchissable. On ne peut admettre que les 50% de la population soient constitués par des anormaux puisque 50% pourraient constituer un critère de normalité. Si donc nous trouvons les causes d'échec, les facteurs de réussite, nous devons voir quelles modifications possibles de l'école seraient susceptibles d'améliorer son rendement. Le retard qui va croissant de la première année à la dernière année de scolarité alarme nos consciences d'édu-

cateurs. Et si nous nous plaçons sous l'angle du rendement, quel industriel accepterait que son usine produise 50% seulement de produits finis dans les normes voulues ? A onze ans la destinée de l'enfant est quasi jouée dans notre système scolaire actuel et même dès la première année : il est des retards qui ne se combleront pas. Mais le bon sens, le sens de l'humain et même la science psychologique s'insurgent contre ce verdict ; c'est là plus qu'une erreur, c'est un crime... mais pour porter un remède au mal, il faut en connaître les causes : tel est le but de notre recherche.

Enfin une véritable orientation scolaire, continue, ne prend son sens (en supposant que les institutions existent et puissent fonctionner) que si l'on connaît les conditions générales de l'évolution de l'écolier. L'étude génétique que nous entreprenons doit apporter sur ces conditions des lumières qui nous font actuellement défaut : la psychologie de l'écolier aux prises avec l'apprentissage de son métier d'écolier est encore à faire comme l'a noté, il y a déjà 15 ans, A. MILLOT. Trop souvent, en effet, l'explication psychologique d'un "cas" d'un écolier s'est référée à des concepts psychologiques empruntés à la pathologie. Sans nier la réalité des cas pathologiques ni la fécondité de la méthode pathologique en psychologie, nous pensons qu'il est grand temps d'apporter à l'école une psychologie qui prenne ses sources aux lieux mêmes où elle s'applique ; ainsi verrons-nous sans doute disparaître peu à peu la notion de la psychologie appliquée à la pédagogie pour voir naître une science nouvelle où s'allieront

Nos buts sont divers et d'ambition plus ou moins grande. Dans un avenir que nous souhaitons proche nous espérons livrer nos premières conclusions.

Pour atteindre nos objectifs nous avons prévu, au cours de longues séances de travail collectif, un dispositif expérimental dont nous donnons ci-dessous, sans commentaires, le schéma d'ensemble.

#### RECHERCHE SUR LA PROGRESSION ET LES RETARDS SCOLAIRES

Etude génétique d'une promotion d'écoliers entrant dans la première année de scolarité obligatoire. Cette étude doit se poursuivre, sur la même population, durant une période de 5 ans.

I- POPULATION : Enfants : de la région de Charleroi ; de 12 groupes scolaires de Paris ou de sa banlieue ; de 4 groupes scolaires de Lyon.

Parmi cette population tous les enfants, filles et garçons, subiront des épreuves diverses. En outre, un groupe d'enfants représentant 20% de la population tirée au hasard sera comparé à un groupe d'enfants échouant. Dans le choix des classes d'expérience on a sacrifié la répartition en sexes, préférant comparer lorsque le cas se présentait des classes dites "faibles" à des classes dites "fortes".

L'effectif de la population parisienne, banlieue comprise est de 800 enfants, pour Lyon d'environ 300 enfants. Nos

collègues belges ont un effectif également voisin de 800 sujets. C'est extrêmement peu pour une expérience devant durer 5 ans.

## 2- LES BILANS

- A - Le développement global : a) population totale :  
 test de Prudhommeau  
 test de Decroly & Buyse

(Ces 2 épreuves collectives ont été subies au cours du premier trimestre)

- b) échantillon de référence  
 (20% de la population) :  
 test de Binet-Simon

(Les épreuves concernant le groupe de référence sont aussi celles qui sont appliquées aussi aux enfants en position d'échec (elles sont appliquées au cours du 2e trimestre).

- B - Le langage : épreuve appliquée à la population totale : étude du langage de l'enfant expliquant une gravure.

- C- Histoire et comportement : Questionnaire  
 a) aux parents  
 b) aux maîtres

Le questionnaire aux parents comprend 2 parties dont l'une sera appliquée à tout le groupe et l'autre au groupe de référence et aux enfants en position d'échec, le questionnaire au maître ne concerne que les enfants de ces deux groupes.

- D - Etude physique : - poids-taille (ensemble du groupe)  
 - vision-audition (groupe de référence)

Quelques difficultés se présentent pour l'étude de la vision et de l'audition.

- morbidité au cours de l'année.

E - Aptitudes spéciales : Connaissance de l'espace et du corps propre :

- épreuves de Kohs Goldstein

- épreuves de Head

- dominance latérale.

F - Données pédagogiques :

a) étude de l'organisation des écoles (passage de classe, classes fortes-faibles)

b) étude de la rapidité de l'enseignement de la lecture et organisation de la classe (une ou plusieurs sections, recommencer l'apprentissage au I-I-54 ou non, etc.)

c) milieu scolaire (effectif, locaux, mobilier, matériel didactique)

d) méthodes pédagogiques décrites par le maître (pédagogie générale et spéciale)

e) bilan des connaissances :

I - Lecture : tests de lecture silencieuse

" de lecture à haute voix

" de discrimination

a) auditive

b) visuelle

2 - Orthographe : test de dictée de mots d'usage

" R.U.P.

" d'auto-dictée (sous réserve actuellement à l'étude

3 - Calcul : test actuellement à l'étude  
(les épreuves de connaissances seront subies entre le  
I5-5 et le I5-6).

N.B. : L'ensemble des épreuves retenues dans cette recherche a été élaboré par un travail commun des psychopédagogues belges et français sous la direction de F. Hotyat pour la Belgique et de R. Zazzo pour la France. Le dispositif expérimental résulte de nombreuses séances de travail auxquelles la plupart des psychologues scolaires ont participé, y compris certains de nos collègues exerçant leurs fonctions dans l'enseignement du second degré.

A l'heure actuelle les épreuves du premier trimestre ont été passées et en grande partie corrigées. Pour l'une d'entre elles, le test de Prudhommeau, Mme A. Simon a présenté une étude d'ensemble que nous publierons prochainement. Il est encore impossible de donner des précisions sur les résultats obtenus qui ne peuvent prendre leur signification qu'à la fin de l'année.

J. SIMON

Psychologue scolaire  
Ecole Normale d'Instituteurs  
de la Seine.

Étalonnage du Test Decroly-Buyse  
(Communiqué par la Commission du Retard Scolaire)

Echelle en déciles -

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
<u>Filles</u>										
N = 404	34,60	40,52	44,37	47,32	51,33	53,71	57,05	59,58	63,80	
Nées en 1947 - N = 286	32,16	38,50	43,39	46,00	50,90	53,50	57,04	59,57	63,55	
Nées en 1946 - N = 82	41,01	43,80	47,41	50,48	51,91	55,65	57,51	59,90	64,45	
<u>Garçons</u>										
N = 354	29,03	39,45	44,12	47,80	51,36	54,20	57,60	59,79	63,95	
Nés en 1947 - N = 237	32,60	40,60	44,61	47,58	51,77	54,85	57,51	60,15	64,48	
Nés en 1946 - N = 67	25,40	39,10	43,80	47,40	50,66	52,65	56,10	59,70	62,20	

cet étalonnage s'entend pour les enfants de 1<sup>ère</sup> année. Le premier décalage comprend toute la population - (redoublants et nouveaux). Les autres décalages sont définis par l'année de naissance. Passation du test = Novembre - Décembre.....

## UN EXAMEN DE CAS INDIVIDUEL

Je rapporterai ici l'examen individuel d'une élève de 5e moderne. Cet examen me semble mettre en évidence, avec une particulière netteté, un type de difficulté scolaire assez fréquent.

Le père de L...vint me voir, à la fin du 1er trimestre 1952-53, sur les conseils de la Directrice du Collège de Jeunes Filles. L..., âgée d'un peu plus de 12 ans, redoublait sa 5e dans l'établissement. Ce redoublement avait été motivé par les résultats scolaires très faibles de l'année précédente. Le travail, au cours du 1er trimestre, ne donnait aucune satisfaction aux professeurs. En outre, L... avait tendance à faire des fugues ou, au moins, à pratiquer l'école buissonnière. Elle avait manqué à l'école pendant 15 jours, à l'insu de ses parents, à la fin du 3e trimestre de l'année précédente et, au cours de ce 1er trimestre, elle s'était absentée une journée, au moment de la Toussaint, pour courir seule les magasins. Le père était désolé de cette conduite et de ce mauvais travail qui semblait condamner L... à l'exclusion à brève échéance. Instituteur, il avait entendu parler de la psychologie scolaire et, sans la connaître avec précision, lui accordait un préjugé favorable. Lui-même se piquait de psychologie, ce qui, ajouté à l'intérêt qu'il portait à sa fille, me permit d'obtenir de lui des renseignements précis et, plus tard, une observation attentive, minutieuse du comportement de sa fille. J'examinai cette dernière à deux reprises au début de janvier, 3 heures une fois, 2 heures l'autre, ce qui était trop peu, j'en conviens, mais je ne pouvais disposer de plus de temps. Je n'entrerai pas dans le détail de ces examens. Je me contenterai de tracer un portrait de L..., tel qu'il se dégagait des entretiens et de l'examen proprement dit.

## I - PORTRAIT DE L...

## A) - DONNÉES DES INTERVIEWS.

L... a 12 ans 4 mois au moment de l'examen. Son père et sa mère sont instituteurs. Elle a deux sœurs plus jeunes - (10 et 9 ans) - et un frère de 3 ans. Sa naissance et sa petite enfance ont été normales : pas de retard dans la marche, la dentition, le langage, la propreté ; pas de difficultés de latéralisation ; aucune maladie grave, ni dans la petite enfance, ni depuis. C'est une fille robuste, sportive dont la puberté ne saurait tarder. Vision, audition,

respiration, sommeil, appétit sont normaux. Elle ne suit ni n'a suivi de traitement médical important.

Sa scolarité primaire s'est faite dans la commune où exercent ses parents, dont elle a été en partie l'élève. Les résultats n'ont jamais été très brillants, mais sont restés satisfaisants parce que, reconnaît son père, elle a toujours été "poussée" par ses parents. Reçue en 6e dans un lycée de la banlieue, elle a dû en être retirée à la fin de l'année en raison de ses mauvais résultats. Admise en 5e au Collège de Suresnes, elle doit redoubler cette classe. Elle dit préférer l'anglais, la géographie, le français et la couture - mais détester les mathématiques. Elle ne sait quelle profession elle aimerait exercer, mais affirme que ce ne sera surtout pas l'enseignement, "parce qu'elle ne veut pas enseigner à des enfants".

Hors de l'école, elle fait beaucoup de sport ; surtout de la natation - (avec son père) - et du camping en famille. Elle lit beaucoup et préfère les biographies, les "Contes et Récits du Temps passé" ; elle n'aime pas les livres d'aventures. À la maison, son père la décrit comme désordonnée mais serviable, assez indépendante, énergique par à-coups, facilement découragée, un peu capricieuse. Elle apporte peu de soin à son travail et même à elle-même. Elle dépense son argent en babioles sans utilité - (plusieurs petits stylos à bille en une semaine), et vole parfois de petites sommes dans le sac de sa mère. À l'égard de celle-ci, elle se montre assez violente et autoritaire. Elle "répond", manifeste de l'impatience et fait parfois de courtes colères.

#### B - DONNEES DE L'EXAMEN PAR TESTS.

Le niveau mental est nettement supérieur à la moyenne (au Terman : A.M. = 15;6 - Q.I. = 125). La mémoire est excellente. Le Double Barrage ZAZZO montre, dans les 2 épreuves, une rapidité d'exécution très supérieure à celle de son âge, un accroissement du rendement d'une épreuve à l'autre - ( $2V2/VI = 108$ ) avec une exactitude satisfaisante dans les deux cas. L... apparaît donc stimulée par la difficulté et capable d'un travail rapide avec une attention soutenue. Le VI-2 de BONNARDEL met en évidence une grande irrégularité dans les résultats, qu'il s'agisse de connaissances générales ou de vocabulaire, de raisonne-

ment mathématique. Cette discordance dans les résultats éclate avec les épreuves d'intelligence générale : classée dans le 20° centile supérieur au P.M. 36, L... n'atteint que le 80° centile inférieur au D. 48, alors que ces deux tests ont ensemble une forte corrélation. Interrogée ensuite sur l'intérêt qu'elle a porté à ces deux épreuves - (sans qu'il soit fait allusion à ses résultats) - L... répond qu'elle a trouvé le premier amusant et le second très ennuyeux. Il semble que se fasse jour ici une attitude nettement affective à l'égard des tâches. Enfin le test d'ALEXANDER fut utilisé non pour calculer un quotient d'intelligence pratique mais pour observer L... en présence de difficultés de déplacements, d'analyse et de constructions spatiales à partir d'un matériel concret. Elle s'y révéla impulsive, peu persévérante, facilement découragée avec retour, alors, à des comportements infantiles, une sorte de désintérêt pour le but à atteindre avec une activité ludique s'entretenant d'elle-même.

L'examen caractériel de L... - facilité par son attitude spontanée et son désir de collaboration - se révèle extrêmement instructif pour la recherche des causes de cette irrégularité dans le travail et de ces discordances dans les résultats.

A travers les tests employés - (RORSCHACH ; SYMONDS ; dessins d'arbres et de la famille ; phrases à compléter) - se dégage une tendance au repli sur soi, au secret - accompagnée d'une production imaginative presque mythomanaïque. Des histoires invraisemblables - et pourtant cohérentes - sont inventées avec la plus grande aisance ; seule leur complexité même les rend abracadabrantes. Cette fabulation s'enrichit, pêle-mêle, de souvenirs de lectures ou de faits divers. L'imagination désordonnée apparaît ici moins une création artistique affirmant la richesse de la vie intérieure que comme une opposition au milieu, une fuite hors de ce milieu, une création artistique. C'est ce que révèle le contenu de ces histoires, ainsi que les fugues et les mensonges.

Cette opposition est orientée surtout vers la famille. Les histoires racontées à partir des images du SYMONDS mettent en scène des orphelins de père et de mère, des enfants abandonnés et recueillis par des dames charitables auprès desquelles ils trouvent le bonheur ou encore des enfants incompris qui, associant leur détresse, recréent "le vert paradis des amours enfantines". Ainsi, dans les 10 premières planches du Symonds, cette situation se retrouve 7 fois - (dans 5 cas il s'agit expressément d'un orphelin) ; dans une autre planche, un enfant se noie, dans une autre un

divorce sépare les parents ; dans la dernière, deux jeunes gens se marient, sans que les parents interviennent dans cette union. La série B, faite 4 jours plus tard, présente 4 fois un orphelin ou un abandonné, si bien qu'au total cette situation est choisie 11 fois sur 20. Or L... n'a jamais été séparée de ses parents. Une légère mésentente familiale, lorsqu'elle avait entre 5 et 8 ans, ne semble pas l'avoir affectée. On peut alors penser qu'il s'agit, dans ses histoires, moins d'une crainte que d'un phantasme, d'un désir inconscient.

Le dessin de "Ma Famille" est, à ce sujet, révélateur. Sur la feuille de format commercial qu'elle a placée verticalement L... dessine, à gauche, la mère donnant la main au petit frère qui lui-même donne la main à une soeur ; à droite, le père, les deux mains dans les poches de sa canadienne ; vers le bas, l'autre soeur, également les mains dans les poches ; et vers le haut, L... la tête tournée vers son père, les deux mains dans les poches de sa robe. Une ébauche de bras droit allongé vers la mère a été barrée. Les poches de la robe sont soulignées d'un trait épais et appuyé. Là encore on peut supposer une volonté d'indépendance à l'égard du milieu familial, en particulier dans les rapports avec le père avec lequel semblent se faire jour des sentiments ambivalents : refus de contact et soumission.

#### C - CONFIRMATION DES HYPOTHESES.

Un entretien avec le père me permit de confirmer ces hypothèses. Il reconnut que L... avait toujours été sa préférée. Il s'était montré très maladroit dans son comportement éducatif à son égard, faisant alterner les punitions sévères et une indulgente faiblesse. Pendant un moment, il l'avait souvent battue pour ses mauvaises notes. L... avait alors falsifié son cahier de textes et son carnet de notes pour dissimuler son mauvais travail. Son père s'étant aperçu de cette fraude avait alors cessé de battre L... Mais il continuait de suivre de près, d'une façon tracassière, le travail scolaire. Il résolvait les problèmes, dessinait les cartes de géographie, faisait réciter les leçons. Il dirigeait également les distractions de sa fille, allant à la piscine avec elle toutes les semaines et l'emmenant souvent le jeudi visiter des musées. Les vacances se passaient également en famille, une automobile et un équipement moderne permettant le camping iti-

néral. Au cours d'une conversation, L... reconnut que son père l'agaçait et l'embêtait "parce qu'il était toujours sur son dos".

## II - CONSEILS DONNÉS - CONSÉQUENCES

### A - le COMPTE-RENDU

Mon examen terminé, je donnai au père mes conclusions et mes conseils.

Le mauvais travail et la mauvaise conduite de L... provenaient d'un déséquilibre entre les capacités intellectuelles et une affectivité mal contrôlée : le travail scolaire n'était envisagé que sous les catégories du plaisir ou de l'ennui et, d'une façon générale, tout travail scolaire était ressenti comme pénible, parce que obligatoire et source de récriminations, de punitions. Et ceci, du fait du père, depuis les premières années de la scolarité. L... ne pouvait considérer ce travail comme sa propre oeuvre, son père se substituant sans cesse à elle, aussi bien dans l'organisation que dans la réalisation. Dans de telles conditions, il ne pouvait être fait avec goût. L'attitude de L... à l'égard de la profession d'instituteur était d'ailleurs révélatrice de cette opposition.

Pour protester contre cette tutelle dévalorisante, et pour s'affirmer, L... se réfugiait dans des constructions imaginaires mythomaniaques où elle retrouvait son autonomie et sa liberté. Petits vols, fugues, mensonges, achats désordonnés étaient autant de signes de cette fuite hors du champ d'action du père, de sa présence même. En bref, les échecs scolaires étaient à la fois signe et conséquence du malaise affectif. Si l'on désirait que le travail s'améliorât, il fallait modifier avant tout le comportement du père, L... ne pouvant d'elle-même modifier ces rapports d'une façon adéquate et se réfugiant alors dans les conduites imaginaires.

### B - CONSEILS DONNÉS

Je préconisai alors plusieurs mesures :

- ne jamais battre L...
- ne jamais s'occuper de son travail scolaire, sauf à sa demande. En aucun cas n'imposer de conseils ou de directives et, surtout, ne jamais se substituer à elle dans le travail, quelles que fussent les notes obtenues.

- continuer, cependant, de témoigner de l'intérêt pour les notes obtenues ; féliciter pour les bonnes et essayer de savoir la raison des mauvaises. Récompenser, mais ne pas trop punir, L... ayant surtout besoin d'être encouragée.
- lui accorder une plus grande autonomie, en la laissant se distraire seule ou avec des camarades de son âge ; ne plus lui imposer la présence paternelle ; supprimer les promenades éducatives ou, au moins, les espacer.
- "socialiser" L... hors de la famille en l'inscrivant, si elle le désirait, à un groupe sportif, culturel ou autre.
- ne pas prendre toutes ces mesures du jour au lendemain, mais progressivement.
- faire preuve de patience, une amélioration possible ne pouvant se produire dans un délai court.

C'étaient là des conseils simples, mais pourtant assez difficiles à suivre en raison des habitudes déjà prises. Toutefois le père de L... était, je l'ai dit, désireux de bien faire, confiant et se sentait un peu coupable. Il accepta les explications que je lui donnai et qui rejoignaient son propre sentiment et promit de faire scrupuleusement ce que je lui recommandais. Je n'eus aucune entrevue avec L... à qui je ne fis pas de compte-rendu général - (j'avais commenté ses résultats à mesure et je lui avais dit que je la reverrais plus tard). Je ne pris contact ni avec la Directrice du Collège, ni avec les professeurs. Je demandai seulement au père de me tenir au courant - sans trop croire d'ailleurs qu'il le ferait. En quoi je me trompais.

#### C - EVOLUTION ULTERIEURE

En effet, le 10 avril, il vint me revoir. Il avait suivi mes conseils, ne s'occupant jamais du travail de sa fille sauf à la demande - rare - de celle-ci. Les notes scolaires s'étaient améliorées, bien que les résultats fussent encore inégaux. Pour la première fois depuis son entrée dans l'enseignement secondaire, L... venait d'obtenir le Tableau d'Honneur. Elle montrait maintenant toutes ses notes. Son père l'avait inscrite à un club de natation où elle nageait seule. Il avait supprimé les promenades éducatives du jeudi, sauf une fois ou deux. L... s'occupait d'une amie d'un an plus jeune et infirme. Elle sortait

également avec un petit voisin, après en avoir demandé l'autorisation à son père. Plus de fugues, d'achats désordonnés, de mensonges. Elle participait davantage au travail de la maison ; son désordre s'atténuait. Elle avait demandé à son père de l'inscrire à un mouvement scout, ce qui avait été promis à condition qu'elle passât en 4<sup>e</sup>. Le père se montrait absolument médusé de cette transformation, qu'il qualifiait de "miraculeuse". Je l'encourageai à persévérer dans sa conduite de façon à consolider cette amélioration.

En juin, il m'écrivait : "En avril-mai, le travail scolaire a été satisfaisant, comme au 2<sup>e</sup> trimestre, sauf en mathématiques, ce qui paraît réellement le point faible. Il y avait une opposition au Tableau d'Honneur pour cette matière, ce qui l'a beaucoup déçue. Elle a accepté, à ce moment, de faire chaque-jour avec sa mère, pendant une quinzaine, des exercices avant la composition... A la maison, on continue, sans que cela semble pénible à partager les petits travaux domestiques : l'habitude semble acquise... Elle commence à accompagner sa mère dans ses emplettes".

#### D - EXAMEN - CONTROLE.

Je repris alors L... pour un rapide examen-contrôle, comportant en particulier le RORSCHACH et les dessins. Les indices d'opposition étaient nettement réduits - (1 Dbl pour 28 réponses contre 5 sur 34 réponses au RORSCHACH). Le sentiment de son autonomie personnelle apparaissait. Et surtout, le dessin de la famille était particulièrement révélateur. Prise cette fois dans le sens de la largeur, la feuille présentait tous les membres de la famille, se tenant la main, rangés sur un rang. Au centre, le père donnait le bras droit à sa femme et la main gauche à L... Celle-ci se dessinait non plus comme une petite fille, mais comme une demoiselle aussi grande que son père, avec une robe à jabot, une jupe plissée et un sac. Le test vérifiait ici les renseignements donnés par le père.

#### E - ETAT ACTUEL

En octobre, je reçus une lettre du père me racontant comment s'étaient déroulées les vacances. La famille avait campé en Espagne mais L... avait eu le libre emploi de son temps, le seul horaire imposé étant celui des repas. Elle avait même accepté de faire une heure d'espagnol par jour avec un professeur du

lieu et, à la fin des vacances, une heure de mathématiques avec sa mère, car elle avait un examen de passage dans cette matière pour entrer en 4e. Elle fut reçue à cet examen et son travail dans cette classe s'annonçait bien. "Elle me donne, pour la première fois, l'impression qu'elle considère son travail comme une chose sérieuse" ajoutait son père. Celui-ci continuait de pratiquer la "politique de la confiance" et les rapports familiaux allaient s'améliorant.

Fin janvier, le père vint m'apporter les résultats du 1er trimestre. La moyenne des compositions était de 12,26. Les moyennes mensuelles des leçons et devoirs avaient été : 9,5, 12 et 12, ce qui avait valu deux inscriptions au Tableau d'Honneur. Tous les professeurs portaient des appréciations élogieuses sur le bulletin trimestriel et L... s'en montrait fière. Elle participait à des compétitions sportives avec son club de natation et avait même gagné une médaille de l'"EQUIPE" (journal sportif). Depuis un mois, elle avait obtenu de son père son inscription dans une troupe d'éclaireuses, où elle souhaitait rejoindre sa jeune soeur. Elle avait beaucoup grandi. Depuis un mois sa puberté était faite, sans que cela eut entraîné de difficultés visibles ni de crise. Son travail scolaire était beaucoup plus ordonné ; son désordre matériel, à la maison, semblait s'atténuer. Enfin elle se montrait capable de confidences spontanées avec son père. En bref tout allait bien, et le père semblait disposé à considérer les difficultés comme résolues. Je tempérai mon optimisme en lui disant qu'il fallait maintenir son attitude et continuer d'observer attentivement le comportement scolaire et familial de L... de façon à éviter les rechutes.

### III - CONCLUSIONS

Résumons ce cas. Au départ, une élève qui redouble sa 5e, et semble sur le point d'être exclue pour insuffisance de travail et mauvaise conduite. Un an plus tard, dans la classe supérieure, elle a plus de 12 de moyenne et 2 Tableaux d'Honneur sur 3. Travail, résultats et conduite donnent pleine satisfaction.

Comment une telle transformation a-t-elle été obtenue ? Paradoxalement, mon action s'est exercée uniquement sur le père de façon à ce que soient modifiées ses relations avec sa fille. Il s'agit donc d'une action indirecte d'un double point de vue. D'abord, l'action s'exerce non sur la fille, mais sur le père ; ensuite, cette action tend à modifier les rapports familiaux (et eux seuls) et non le comportement scolaire. Mais, en fin de compte, c'est le comportement scolaire qui est radicalement transformé.

Tout examen individuel comporte trois étapes :  
 1° - analyse des difficultés scolaires rencontrées ;  
 2° - recherche de leurs causes déterminantes et  
 3° - formulation de mesures propres à les faire disparaître. Les causes déterminantes ne sont pas toujours scolaires. + Il faut, quand c'est possible, combattre d'abord la difficulté au niveau de sa source - (ce qui n'exclut pas l'action aux autres niveaux, qui est parfois la seule possible). Dans le cas de L..., la source des difficultés scolaires m'apparut comme essentiellement familiale - (et plus précisément paternelle). C'est donc sur ce plan qu'il fallait s'efforcer d'agir - (il faut noter que les rapports avec le père entraînaient des rapports avec la mère placés sous le signe de la culpabilité et d'une certaine peur ; mais il ne me fut pas possible de voir celle-ci et mon action fut limitée au père seul. Il serait intéressant d'étudier les rapports entre la mère et la fille ; mais cela dépasserait notre propos). De toute façon, la réussite même de l'action entreprise prouva qu'elle était adéquate.

Certes, il s'agit d'un "cas-limite". Dans la pratique quotidienne, nous rencontrons rarement des situations aussi "pures" ; le plus souvent les causes familiales, scolaires et sociales s'intriquent et requièrent des actions combinées s'exerçant sur divers plans. Toutefois, il a le mérite de bien mettre en évidence une relation qu'il ne faut jamais perdre de vue. L'élève ne peut être qu'arbitrairement examiné dans le seul cadre social de l'école. Milieu scolaire et milieu familial sont osmotiques : des difficultés familiales - (affectives, économiques ou purement matérielles) - retentissent sur le travail scolaire, parfois à l'insu des maîtres. Que se modifie ce milieu familial - (ici, les liens affectifs) - et le comportement de l'élève pourra se modifier profondément. Et les moyens les plus simples ne sont pas les plus faibles, bien au contraire. L'enfant d'âge scolaire possède une plasticité adaptative qui permet d'obtenir des transformations profondes de son comportement par une action simple mais effective sur le milieu qui suscite ce comportement et où il se développe. Vouloir agir sur

+ Les mesures proposées ne seront pas toujours pédagogiques.

sur l'enfant seul - et quelles que soient les méthodes employées - est insuffisant et parfois inefficace, parce que le milieu - (scolaire ou familial) reste alors inchangé.

Dans les examens individuels, il est bon de ne pas perdre de vue ce principe qui n'est nullement a priori mais imposé par les faits et vérifié par eux comme le prouve cet exemple, peut-être exceptionnel, mais qui n'en est pas moins significatif. Encore faudrait-il se garder de tomber dans l'excès inverse et d'extrapoler ce principe d'explication à tous les cas possibles. Il s'agit ici d'un cas individuel et l'on ne gagnerait rien, je crois, à ramener tout cas individuel à un "cas général", sorte de "schème" abstrait construit à partir de cas particuliers. Le propre de l'examen individuel c'est de requérir une étude individuelle, nourrie de tous les cas étudiés mais ne se ramenant pas à eux.

Pierre DAGUE  
Psychologue Scolaire  
Lycée Paul LANGEVIN.

ETALONNAGE DU TEST DES CUBES DE KOHS  
(Echelle de GRACE ARTHUR)

---

L'étalonnage du test des cubes de KOHS, épreuve incorporée par GRACE ARTHUR dans l'échelle qui porte son nom, est indiqué de la façon suivante par l'auteur (I)

Tableau I

Age chronologique	Score	Age chronologique	Score
moins de 5 ans	0	10 ans -----	44
5 ans -----	1	.	.
.	2	.	54
.	3	11 ans -----	55
6 ans -----	4	.	.
.	5	12 ans -----	65
.	6	.	66
.	12	13 ans -----	73
7 ans -----	13	.	74
.	.	13 ans -----	75
.	19	.	.
8 ans -----	20	.	81
.	.	14 ans -----	82
.	31	.	83
9 ans -----	32	.	.
.	.	.	88
.	43	15 ans -----	89
.	.	.	.
.	.	.	133

---

(I) GRACE ARTHUR, "A Point Scale of Performance Tests", volume I, pp. 48-49

Cet étalonnage fut effectué par GRACE ARTHUR sur 1.125 sujets âgés de 5 à 15 ans. Il fut convenu que chaque groupe d'âge chronologique serait composé de tous les sujets compris entre cet âge et l'âge immédiatement supérieur ; par exemple, que le groupe de 5 ans comprendrait tous les sujets âgés de 5 ans et plus mais n'atteignant pas 6 ans.

GRACE ARTHUR a calculé l'âge chronologique moyen de chacun des groupes ayant servi à l'étalonnage (Tableau II) : (2)

Tableau II

## Age moyen

5 ans	5 ans 5,89 mois
6 ans	6 ans 6,00 mois
7 ans	7 ans 5,14 mois
8 ans	8 ans 4,94 mois
9 ans	9 ans 5,98 mois
10 ans	10 ans 5,58 mois
11 ans	11 ans 5,59 mois
12 ans	12 ans 5,65 mois
13 ans	13 ans 5,82 mois
14 ans	14 ans 6,35 mois
15 ans	15 ans 6,04 mois

Le nombre de mois est toujours voisin de 6.

On peut donc pratiquement considérer que l'âge moyen du groupe de 5 ans était 5 ans 6 mois, que celui du groupe de 7 ans était 7 ans 6 mois etc...

Ce décalage a pour conséquence la lecture du tableau I de la façon suivante : le score moyen des sujets de 5 ans 6 mois se situe entre 1 et 2 points,

---

(2) GRACE ARTHUR, op. cit., Volume II, p. 12

le score moyen des sujets de 6 ans 6 mois se situe entre 4 et 5 points, etc...

La courbe de développement établie en utilisant ces repères donne par interpolation et après polissage les normes qu'il convient d'employer (Tableau III); (3)

Tableau III

Age chronologique	Points	Age chronologique	Points
5 ans	1	10 ans 6 mois	43
6 ans	3	11 ans	49
6 ans 6 mois	4	11 ans 6 mois	55
7 ans	8	12 ans	60
7 ans 6 mois	12	12 ans 6 mois	65
8 ans	16	13 ans	70
8 ans 6 mois	20	13 ans 6 mois	74
9 ans	25	14 ans	78
9 ans 6 mois	31	14 ans 6 mois	82
10 ans	37	15 ans	85

ANDRE VINCENT  
Psychologue scolaire

Groupe scolaire  
Rue des Panoyaux  
PARIS XX<sup>e</sup>

---

(3) RENE ZAZZO, Bulletin du Groupe d'Etudes de Psychologie, 1951-52, Tome 5, N° 4, p. 208 .

## TROIS NOUVEAUX TESTS DE BONNARDEL

(Nouvelles adaptations des cubes de KOHS)

En dehors de la technique de GRACE ARTHUR - la plus classique - on connaît de nombreuses adaptations du test des cubes de KOHS. Certains, comme ALEXANDER, ont "condensé" la série des dessins à reproduire. D'autres, comme DECROLY et BUYSE, ont modifié le principe de cotation. BRADFORD modifie à la fois la couleur des cubes et la structure des dessins. Enfin WECHSLER, dans son échelle de Bellevue et dans le WISC, présente une nouvelle série de dessins qui ne requièrent l'emploi que du blanc et du rouge.

C'est de ce dernier principe que s'inspire BONNARDEL dans de nouveaux tests, adaptés du KOHS, et qu'il publie chez GUYOT. Ces tests sont : le B. IOI - (référence CB I chez Guyot)-; le B.20 - (référence CB.2 chez Guyot) et le B.22 - (coté RS.B. chez Guyot). Les deux premiers s'inspirent des cubes de KOHS ; le 3<sup>e</sup> vise davantage l'évaluation de la représentation spatiale. Le B. IOI et le B.22 appartiennent à une batterie où figure également le test B. 43. Cette batterie est destinée à évaluer l'intelligence concrète et pratique. La nécessité d'une telle batterie se fait actuellement sentir en France, non seulement en O.P., mais également en orientation scolaire, avec le problème que pose l'orientation des élèves vers les Centres d'Apprentissage ou les classes techniques des Collèges Techniques ou des Ecoles Nationales Professionnelles. A ce sujet, la batterie d'ALEXANDER - au demeurant

intéressante - souffre du manque d'un étalonnage français et d'une validation scolaire. Les épreuves de BONNARDEL seraient peut-être susceptibles de répondre à ces besoins.

I - LE TEST B. IOI (CB. I Guyot)

A - LE MATERIEL comprend 20 cubes, dont 5 faces sur 6 sont peintes en laque noire - (ce qui est assez peu heureux, à mon avis ; il eut été préférable de laisser ces faces brutes, ce qui eût rendu le matériel moins lugubre). La 6e face est, soit blanche- (pour 5 cubes)- soit rouge- (5 cubes)- soit diagonalement mi-blanche, mi-rouge- (10 cubes).

B - LES DESSINS à reproduire sont au nombre de 16, en blanc et rouge. Aucun dessin n'est présenté en diagonale- (comme dans les tableaux 7, 8 et 9 du KOHS). Les 6 premiers dessins sont reproduits avec 4 cubes ; les 4 suivants avec 9 cubes et les 6 derniers avec 16 cubes.- (au lieu de 9, 2 et 6 dans le KOHS). Les temps limites, pour chaque tableau, sont de 1'30" pour les 6 premiers ; de 2' pour les 4 suivants et de 3' pour les 6 derniers.

C - LA COTATION reprend le principe déjà appliqué par BONNARDEL dans son "Etude biométrique d'un groupe d'Indiens du Mexique" - (Cf : "Le Travail Humain". XI - 1948). La durée totale de l'épreuve est limitée à 10 minutes. Le score est le nombre total de cubes bien placés pendant ce temps. Si un sujet met un temps<sup>t</sup> inférieur à 10 minutes

pour reproduire les 16 tableaux, on obtient sa note par

la formule : 
$$\text{note} = \frac{156 \times 10}{t} - (156 \text{ étant la somme des cubes bien placés pour les 16 tableaux.})$$

D - ETALONNAGE. Le test a déjà été passé par 30.000 personnes. Les études statistiques publiées par BONNARDEL dans "Le Travail Humain" (N° 3-4 . juillet-décembre 1953)- portent sur 1700. Mais aucun étalonnage sur la population scolaire n'existe actuellement, les études portant surtout sur le personnel des usines. Cependant un étalonnage sur 1277 enfants de 14-15 ans, candidats aux écoles d'apprentissage industrielles pourrait servir de base de comparaison avec les classes de fin d'études.

## II - LE TEST B.20 (CB. 2 Guyot)

Ce second test constitue une prolongation du précédent vers les niveaux plus élevés. Il a d'ailleurs avec celui-ci une corrélation nette  $(.83)$ . Le matériel permet l'administration du test sous deux formes, l'une (B. 20-a) pour les niveaux moyens, l'autre (B.20-b) pour les niveaux élevés.

A - LE MATERIEL comprend 12 cubes, dont 1 seule face est utilisable. Pour 4 cubes cette face comporte un quadrant rouge, le reste étant blanc; -pour 4 autres, elle comporte 2 quadrants rouges et 2 blancs; -enfin les 4 derniers cubes présentent un quadrant blanc le reste de la surface étant rouge.

B - LES DESSINS à reproduire sont au nombre de 17. Les 10 premiers ne demandent l'emploi que de 4 cubes- (le dessin sur le

carton est en grandeur naturelle). Les 7 derniers dessins nécessitent 9 cubes (le modèle est en échelle réduite sur le carton). Le temps maximum alloué pour chaque dessin est de 2' pour les 10 premiers et de 3' pour les 7 autres.

**B - CONDUITE.** Dans la forme B. 20-a, on commence par faire reproduire les dessins à 4 cubes, après avoir fait une démonstration, et l'on arrête l'épreuve au bout de 10 minutes. La forme B.20-b est appliquée pour les niveaux élevés, après que l'on a fait passer la B. 101. (On peut aussi commencer par le B.20-a, les dessins avec 4 cubes constituant une période d'entraînement). L'épreuve proprement dite n'utilise que les dessins de 9 cubes et est interrompue au bout de 10 minutes.

**D - LA COTATION** se fait comme précédemment, le score étant égal au nombre total de cubes correctement placés pendant 10 minutes. Dans le cas où le sujet met un temps  $t$  inférieur à 10', son score est égal à  $\frac{10 \times 103}{t}$  pour B. 20-a  
 ou  $\frac{10 \times 63}{t}$  pour B. 20-B.

**E - ETALONNAGE.** Comme pour le test précédent, les étalonnages portent sur des ouvriers, des ingénieurs, des candidats aux écoles d'apprentissage ou à un poste administratif. Il serait intéressant d'obtenir des étalonnages scolaires, en particulier pour les enfants de 14 ans et plus, car le KOHS-GRACE ARTHUR est, à ces âges, assez peu utile.

### III - LE TEST B. 22 (RS. B Guyot)

C'est un test de représentation spatiale, qui offre avec le test B. IOI des corrélations significatives (.70 en moyenne).

A - LE MATERIEL se compose de 25 petits éléments en bois, de formes différentes et dont une face est peinte en rouge. Ces éléments doivent être assemblés par 2 ou 3 pour reproduire 10 figures groupées sur un tableau de présentation. Il est bien spécifié au sujet, dans les consignes, que les pièces ne servent qu'une fois et n'auront plus à être employées une fois qu'elles seront entrées dans la composition d'une figure.

B - COTATION. Le score est le temps mis pour la reproduction de l'ensemble des dessins. Le temps maximum accordé est de 10 minutes. Si le sujet n'a pas été terminé dans ce temps, on compte le nombre d'éléments bien placés et le score est :

$$t = \frac{25 \times 10}{n}$$

On ne compte le nombre d'éléments d'une figure inachevée que si 2 au moins de ces éléments sont correctement placés.

C. ETALONNAGE. Les décilages ont été calculés pour des candidats apprentis, des ouvriers plus ou moins qualifiés, de jeunes ingénieurs.

### IV - CONCLUSION

Il s'agit là, on le voit, d'une adaptation qui s'éloigne nettement du KOES orthodoxe par le matériel, les consignes et la cotation ; les tests de BONIARDEL peuvent donc être considérés comme originaux. En l'absence de tout étalonnage sco-

laire, on peut cependant dégager quelques aspects intéressants de ces épreuves.

1° - Il semble que BONNARDEL ait voulu dissocier l'aspect proprement intellectuel et la représentation spatiale, en construisant deux tests distincts. On sait (voir les conclusions de Jean SIMON à propos du KOHS utilisé dans la batterie d'étude de la lecture) - que des problèmes d'orientation et de symétrie jouent considérablement dans la réussite à certains âges - ou dans certains cas pathologiques. La technique du KOHS-GOLDSTEIN met bien en évidence ces difficultés.

2° - Le temps accordé (10') - réduit la fatigue ou l'ennui, surtout chez de jeunes enfants, et facilite l'intégration de ces épreuves dans une batterie. Toutefois, on peut se demander si, pour de jeunes enfants, ce temps relativement court permettra d'obtenir un "éventail" de notes permettant un décalage valable. Il semble qu'il serait plus utile, dans ce cas, de déterminer - comme pour le KOHS-G. ARTHUR, les notes moyennes obtenues à chaque âge.

3° - L'intérêt se porterait surtout vers le B. 20 et le B. 22 qui pourraient être utilisés pour les grands élèves, en particulier au moment où doit se faire l'orientation vers les classes techniques. L'inconvénient de ces tests est qu'ils sont individuels et que, malgré leur durée réduite, ils exigent beaucoup de temps pour l'examen de classes entières. Il

semble toutefois qu'il pourrait être intéressant que quelques psychologues-scolaires du 1er et 2e degré sondent ces épreuves sur des populations scolaires.

Pierre DAGUE  
Psychologue-scolaire  
Lycée Paul Langevin  
SURESNES

Extrait des "Feuillets du Praticien"  
Novembre 1953 - N° 127

LE DEBILITE MENTALE  
Problèmes de diagnostic et de récupération

par C. KOUPERNIK  
Médecin-Assistant de l'Hôpital des  
Enfants-Malades

.... Nous en venons maintenant à l'examen psychologique. Disons tout de suite que la façon dont les tests sont généralement administrés en France nous paraît plus novice qu'utile. D'une part, ils sont souvent donnés par n'importe qui, sans formation psychologique véritable ; d'autre part, les tests de Binet-Simon que nous utilisons ne sont qu'un instrument de mesure bien imparfait et mal étalonné. Il faudrait généraliser l'usage de la révision L. de Terman de ces tests. Certes, il s'agit d'un test beaucoup plus long et qui requiert entre 30 et 45 minutes d'examen ; mais, de grâce, que l'on songe à l'effroyable responsabilité que l'on prend en collant à un enfant l'étiquette de débilité sur les données numériques d'un test incomplet et hâtif. On ne devrait jamais le faire, en tout cas avant d'avoir apprécié le comportement global de l'enfant et s'être enquis de sa carrière scolaire, tant ces tests sont verbaux et basés sur les acquisitions.

Ceci étant dit, il est certain que les psychologues entraînés apprécient mieux les véritables capacités d'un débile que nous autres, médecins. Et, entre leurs mains, un quotient inférieur à 75 a tout de même une certaine valeur (sinon une valeur certaine).

.....