



HAL
open science

L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence. Travaux & documents, 1999, Psychologie et éducation, 12, pp.35–47. hal-02178588

HAL Id: hal-02178588

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178588v1>

Submitted on 30 Sep 2019

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.

L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence

MICHEL LATCHOUMANIN¹

L'histoire de l'institution scolaire est ponctuée de dispositions et autres mesures mises en œuvre pour lui permettre de remplir sa mission éducative au service de tous et de chacun. A la massification des effectifs, par exemple, l'Etat et les collectivités locales ont répondu en créant les infrastructures et les équipements appropriés à la diversité des publics et des rythmes d'apprentissage. Dans le même temps, une adaptation des prises en charge pédagogiques était mise en œuvre, accompagnée du recours à des personnels de plus en plus qualifiés, voire spécialisés, dont la formation dans des domaines de plus en plus ciblés était prise en charge par l'Etat. Cet effort de formation spécialisée, notamment en direction des instituteurs — des professeurs des écoles dirions-nous aujourd'hui — pour répondre à l'échec scolaire de plus en plus insupportable auquel se trouvait exposé un nombre croissant d'élèves, a, entre autres, consisté à préparer des enseignants titulaires, dotés d'une solide expérience pédagogique, à la fonction de psychologue scolaire.

A l'origine de la création de ce groupe de professionnels spécialisés en psychologie apparaît un souci d'ordre institutionnel de rationaliser l'étude de l'échec scolaire, d'en comprendre les mécanismes afin d'y apporter remède, voire de le prévenir (Mialaret, 1997). La psychologie était convoquée, par le biais d'enseignants de premier degré ayant suivi une formation dans la discipline, dans le but de rendre compte d'un phénomène en face duquel la pédagogie ordinaire et ses représentants se trouvaient désarmés.

1. Michel LATCHOUMANIN, maître de conférences HDR en Sciences de l'Education, est membre du Centre de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI).

Présents au sein de l'institution scolaire depuis 1945, les missions des psychologues scolaires se définissent en termes de prévention, aide et intégration des populations scolarisées. En tant que spécialiste de la prévention des difficultés scolaires, leur rôle consiste principalement à pratiquer des examens cliniques et psychométriques. L'objet de mesure visé dans l'application des tests psychométriques au cours de l'examen psychologique est sans conteste l'intelligence. Cette affirmation est d'ailleurs confirmée dans la définition même des tests les plus connus et les plus utilisés en milieu scolaire, le WICS et le K.ABC².

Partant de ces quelques remarques introductives, nous nous intéresserons à la question de la mesure de l'intelligence, de la validité des instruments qui s'en réclament et des limites auxquelles ils nous restreignent.

DES INSTRUMENTS DE MESURE

Les tests mentaux

En 1933, l'association internationale de psychotechnique énonce : « un test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite. La tâche peut comporter une mise en œuvre soit de connaissances acquises (test pédagogique), soit de fonctions sensori-motrices ou mentales (test psychologique) ». Cette première définition est reprise dans le vocabulaire de la psychologie de Pieron.

Pour Pichot (1981) : « On appelle test mental, une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement ».

2. WISC : Weschler Intelligence Scale of Children.

Le K.ABC, version française de 1993, est un test mesurant l'intelligence et les connaissances des enfants de 2-3 à 12-13 ans. L'intelligence est définie comme un niveau de fonctionnement des processus mentaux, concept qui s'appuie à la fois sur la neuropsychologie et la psychologie cognitive.

Quant à Zazzo (1960), il écrit : « Le test est une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un sujet par rapport à une population, elle-même bien définie (biologiquement et socialement) ».

Partant de ces définitions nous pouvons retenir qu'un test est une épreuve standardisée qui permet de différencier objectivement des individus appartenant à une population déterminée. L'objectivité annoncée par la méthode des tests exige des instruments utilisés un certain nombre de qualités dites métrologiques. Elles sont au nombre de trois :

— *la sensibilité* : encore appelée finesse discriminative ou pouvoir classant, qui permet de distinguer nettement les performances des individus examinés ;

— *la validité* : un test doit mesurer ce qu'il est censé mesurer. Il peut être diagnostique ou concurrent (mesurer aussi bien que tout autre procédé), pronostique ou prédictif (être confirmé par l'épreuve du temps) et, enfin interne (dénuée d'*a priori*) ;

— *la fidélité* : tout test et sa forme parallèle doivent fournir des résultats identiques, de même que deux ou plusieurs administrations successives.

Plusieurs centaines de tests existent qui peuvent être catégorisés selon :

- leur mode d'administration : test individuel ; semi-collectif, collectif,
- le type de réponse attendue : verbale ou motrice,
- la population concernée : scolaire, militaire, psychiatrique... ou enfant, adolescent, adulte,
- leur visée : diagnostique, pronostique.

Une autre catégorisation renvoie à l'orientation générale de leur approche :

- les tests de niveau intellectuel : NEMI, WECHSLER, CATELL,
- les tests de niveau scolaire : BAT-ELEM, TMS...,
- les tests d'aptitude : capacité logique, raisonnement, opératoire,
- les tests de personnalité et les épreuves projectives : Patte-Noire, Rorschach, TAT.

La psychométrie scolaire

Le développement de la psychométrie, surtout scolaire, est concomitant du positivisme, de l'essor de l'institution scolaire, de la

psychologie expérimentale et de la psychologie différentielle de la fin du siècle dernier au début du XX^e. L'idée et le concept ne sont pas nouveaux puisqu'il y a plus de deux siècles, Bonnet (1764) se demandait dans *Contemplation de la nature* : « Et ne peut-on présumer qu'un jour on mesurera les esprits comme on mesure les corps ? » La paternité du concept « test mental » revient cependant à Cattell qui en 1890 désigna ainsi une série d'épreuves psychologiques qu'il avait élaborée afin de mesurer certaines fonctions sensori-motrices élémentaires (temps de réaction, sensibilité à la douleur...). Le premier test mental pratique remonte au début du siècle. Elle est l'œuvre du psychologue français Alfred Binet avec la collaboration d'un médecin Théodore Simon.

Chargé au sein d'une Commission de l'instruction publique de chercher un moyen de dépister les enfants retardés afin d'améliorer l'enseignement qui leur est dispensé ou de les orienter vers un enseignement spécialisé, Binet met au point une série d'épreuves et examine à quel âge elles sont réussies par des enfants normaux. Il retiendra les questions les plus pertinentes (réussies) pour un âge donné et les considérera comme caractéristiques du niveau intellectuel d'un enfant de cet âge. Les gradations ainsi opérées aboutissent à l'élaboration d'une échelle composée d'une soixantaine de questions de difficulté croissante, 6 par année, correspondant à des âges allant de 3 à 13-14 ans. Cette échelle, qui se présente dans sa version définitive en 1911, allait connaître une notoriété mondiale et faire l'objet de nombreuses adaptations notamment aux Etats-Unis.

La première adaptation américaine du Binet-Simon est l'œuvre de Terman en 1917 qui mettra en application l'idée du calcul du quotient intellectuel avancé par Stern.

La nouvelle révision interviendra en 1937 et donnera naissance au Terman-Merryll dont l'amélioration est significative sur plusieurs points :

- extension de l'échelle vers les niveaux inférieurs (2 ans) et supérieurs (adulte) ;
- plus grande sensibilité de l'échelle par augmentation du nombre d'épreuves ;
- plus grand nombre de tests non verbaux.

L'ultime modification du Binet-Simon interviendra en France en 1966 sous la direction de Zazzo qui met au point la Nouvelle Echelle

Métrique de l'Intelligence (NEMI) en collaboration avec des psychologues scolaires. La NEMI est de moins en moins utilisée aujourd'hui au profit de l'échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler (WISC) et le K.ABC.

L'étude du développement intellectuel au cours des premières années de la vie a bénéficié du baby test le plus employé : le test de GESELL qui s'adresse aux jeunes enfants de quatre à soixante semaines.

Nous mentionnerons également l'existence de tests non verbaux tels que le Bonhomme de GOODENOUGH, les labyrinthes de PORTEUS, l'échelle de GRACE ARTHUR...

L'EXPRESSION DU NIVEAU INTELLECTUEL

Au début du siècle, le seul instrument de mesure de l'intelligence disponible est le binet-Simon. L'échelle graduée de 3 à 13 ans permet d'établir un âge mental, c'est-à-dire l'âge des enfants normaux qui ont donné les réponses aux questions réussies par le sujet testé. Mais l'expression de son niveau de développement ne retiendra pas cette donnée. Il lui sera préféré le terme de retard dont la définition correspond à la différence entre son âge chronologique et son âge mental. Cette notion de retard sera très rapidement remplacée par celle de Quotient intellectuel que nous devons au psychologue allemand Stern (1912). Reprenant les données du Binet-Simon, il substituera au calcul d'une différence, l'établissement d'un rapport entre l'âge mental et l'âge réel. Par exemple à un sujet de 10 ans qui atteint au Binet-Simon un niveau de réussite correspondant à celui d'un enfant de 7 ans, Stern appliquera le rapport $7/10$ qui, multiplié par 100, donne un QI de 70.

Ce mode de traduction du niveau de développement intellectuel devait faire l'objet de vives critiques. Il y a dans la démarche de Stern un amalgame entre l'origine de l'âge mental et de l'âge chronologique. Par ailleurs, il s'avère impossible de déterminer un âge mental supérieur à 13 ans à partir du Binet-Simon ce qui pose problème pour l'examen au-delà de cet âge. Enfin l'âge réel du sujet n'en est pas forcément la mesure. Pour être acceptable, la formule du rapport âge mental sur âge réel devrait être remplacée par le rapport nombre de réponses réussies et nombre de réponses réussies en moyenne au même âge. Ce qui conduisit à un recours à la statistique pour valider l'usage du QI comme marqueur du niveau d'intelligence. La cotation en écarts réduits sera de très loin

considérée comme la meilleure manière de traduire le quotient intellectuel. Partant d'un groupe de sujets de même âge réel on considère la note moyenne du groupe ainsi que l'écart-type. Si par exemple à un test la note moyenne des sujets de 8 ans est 25 et l'écart-type 7, un sujet obtenant 18 points se situera à moins 1 écart-type de la moyenne. Afin d'éviter les chiffres négatifs, une valeur arbitraire est attribuée à la moyenne (par exemple 100) et à l'écart-type (15), ce qui donne une note de 85 de QI au sujet de l'exemple précédent.

Le WECHSLER plus couramment appelé (WISC) est actuellement le plus satisfaisant et le plus utilisé des tests d'intelligence individuels pour enfants et adolescents. Sur le plan de l'élaboration statistique le système qui consiste à pondérer chaque note de subtest permet d'obtenir un profil psychologique en plus d'un quotient intellectuel émanant d'une synthèse entre un QI calculé à partir d'épreuves verbales et un QI obtenu à partir d'épreuves non-verbales. Réétablonné auprès d'une population française il y a une quinzaine d'années, ce test a récemment fait l'objet d'un deuxième réétablonnage auquel ont participé des psychologues scolaires. Il est enfin utile de souligner qu'en France les psychologues, même ceux travaillant dans les écoles, sont de moins en moins nombreux à recourir au QI pour exprimer le niveau de développement repéré chez les sujets confrontés à l'examen psychologique. La notion semble déjà condamnée à la désuétude même si aucun concept de remplacement ne se dégage des préoccupations actuelles de la psychométrie.

VALIDITÉ DE LA MESURE

Au-delà des procès faits aux tests de chercher à établir des différences entre les personnes alors que la tendance actuelle est plutôt à prôner l'égalité — ce qui relève plus d'une idéologie que d'une argumentation scientifique —, nous évoquerons quelques problèmes d'ordre théorique et technique que posent les méthodes d'estimation et de mesure. Il convient tout d'abord de souligner qu'accepter ou non la mesure c'est adhérer ou non aux postulats behavioristes qui la sous-tendent ; c'est accepter ou non de se situer au niveau du seul comportement manifesté par le réactif que constitue une épreuve psychologique ; c'est admettre ou non de diviser en termes de fonctions ou d'aptitudes, l'unité de fonctionnement que constitue l'individu. Voici

donc une première catégorie de problèmes auxquels se heurtent les adeptes de la psychométrie (Nadel, 1975). Une première catégorie de problèmes, qui ne sont pas sans répercussion d'ordre déontologique ou social. Le QI³, qui est encore en usage en France, en est un exemple frappant. Présentée comme une estimation partielle et conjoncturelle, cette mesure fait figure de pronostic à long terme, dans la plupart des cas. Il est vrai que des efforts sont faits pour dépasser l'estimation quantifiée d'une efficacité et considérer comme essentielle l'étude du processus ayant conduit au résultat observé. Il reste par ailleurs que d'autres questions émergent de ce que les variables mesurées ne sont pas indépendantes d'un certain nombre de facteurs différenciant les groupes et les individus. Les tentatives d'élaboration des tests culture *fair* et des tests culture *free* pour évacuer ce genre de biais n'ont pas donné des résultats satisfaisants (Frances, 1975).

Certains travaux anciens (Shimberg, 1929 ; Szuman, 1957) ont montré que la nature des questions composant un test était susceptible de favoriser telle composante de la population au détriment des autres. Il a été notamment observé que les items des tests les plus couramment utilisés favorisaient surtout les sujets des milieux aisés. L'interprétation de cette supériorité renvoie à l'idée d'une plus grande familiarité de ces sujets avec le contenu des épreuves qui s'inspire, le plus souvent, d'une norme culturelle proche des milieux aisés. Des expériences visant à gommer les handicaps des enfants des classes modestes ont donné naissance à des épreuves à contenu imagé et présentées oralement sous forme de jeux. Les résultats n'ont pas été complètement satisfaisants puisque les corrélations avec le milieu social n'étaient pas toujours nulles (Oleron, 1982).

Il apparaît par ailleurs que les instruments construits depuis le Binet-Simon présentent certaines caractéristiques qui sont propres à chacun d'eux avec toutefois deux principales constantes. La première renvoie à l'affirmation selon laquelle tous les tests sont connotés culturellement (Leyens, 1983). La deuxième concerne la validité des tests dits de développement intellectuel dont absolument aucun ne mesure ce

3. La nomenclature de l'OMS identifie les déficiences intellectuelles de la manière suivante : QI < 20 : retard mental profond ; QI entre 20 et 35 : retard mental sévère ; QI entre 35 et 50 : retard mental moyen ; QI entre 50 et 70 : retard mental léger.

qu'il est censé mesurer à savoir, l'intelligence dans sa définition première : l'adaptation. Rappelons encore que les travaux sont nombreux qui ont battu en brèche le mythe de l'invariabilité du quotient intellectuel tout comme celui du quotient intellectuel lui-même, en montrant notamment l'influence décisive du milieu, et plus généralement de la culture, dont la manifestation échappe encore à tous les instruments de mesure actuellement disponibles. Dans l'état actuel des choses, il n'est pas interdit de penser qu'il existe autant d'intelligences qu'il existe de cultures. Et une définition de l'homme qui étaye admirablement cette hypothèse est contenue dans l'expression : « L'Homme est un animal culturel » (Berthoud, 1988). Dès lors, les différences interculturelles entre les hommes ne doivent pas être saisies comme de nature ; elles témoignent seulement à notre avis, de différences culturelles et expérientielles. « Chassez le culturel et il revient au galop » nous traduisons ainsi notre postulat que l'Homme est tout entier culture et émotion et qu'aucun instrument actuellement disponible, pour mesurer ce qu'on appelle l'intelligence, ne peut être validé universellement. Il est ici utile de rappeler le propos que tenait Wallon en 1937 au Collège de France quant à l'impossibilité d'envisager l'homme de la nature qui ne serait pas l'homme d'une certaine société. Pour l'auteur, il ne saurait y avoir de réaction motrice ou intellectuelle sans implication d'un objet façonné par les techniques, les mœurs, les habitudes mentales du milieu dans lequel prend naissance et s'exprime cette réaction. Il n'y aurait donc pas de hiatus initial entre le social et l'individuel et l'étude du sujet que revendique la psychologie ne saurait ignorer le poids de la culture qui imprime sa singularité à l'histoire de chaque individu.

De tels constats montrent que les mesures n'échappent pas aux décisions et options retenues par les constructeurs de tests. Les choix peuvent être déterminés par des raisons pratiques de diagnostic, mais aussi par des biais inconscients en faveur d'une classe sociale ou d'une culture à laquelle appartiennent les intéressés eux-mêmes. Il demeure par ailleurs un problème lié à ce qu'on pourrait appeler l'usure des tests (Carpentier, 1975). Autrement dit les progrès généraux des populations où sont puisés les échantillons nécessitent des réétalonnages réguliers qui ne sont pas toujours réalisés. Notons enfin que le psychologue n'est pas en rapport avec une matière d'œuvre qui pourrait, *mutatis mutandis*, être traitée comme l'est la matière que traite le mécanicien. Les différents

effets liés à la situation de communication, même si un certain nombre d'écrans s'interposent entre le psychologue et le sujet, sont suffisamment connus pour que les conduites observées ne puissent être considérées comme uniquement déclenchées par les tests proposés (Anzieu, 1975 ; Carpentier, 1975). Ces quelques constats nous amènent à partager la question de Lurcat (1975) : « Est-ce utile de faire passer des tests dans les écoles ? ».

QU'EN EST-IL À LA RÉUNION ?

S'agissant de la définition de l'intelligence, les psychologues scolaires que nous avons rencontrés s'accordent à reconnaître la difficulté à laquelle on s'expose à vouloir définir un tel concept. Ils sont cependant unanimes à recourir au terme d'adaptation pour la traduire.

Les réponses des enseignants, tout comme celles des formateurs d'adultes, sont plus divergentes. Sur 120 personnes interrogées⁴, un tiers considère l'intelligence comme une capacité d'adaptation, un deuxième tiers la définit en termes d'aptitude à connaître et à comprendre alors que les autres donnent des réponses du genre : « capacité à raisonner, curiosité, pensée logique... » et d'autres plutôt fantaisistes : « ce qui reste après qu'on ait tout oublié ; l'inverse du refoulement... » Pour mesurer cette capacité d'adaptation, les psychologues ont déclaré utiliser le WISC qu'ils considèrent comme un test très fiable. Certains communiquent un QI dans leur rapport. Ils sont minoritaires. A l'unanimité ils affirment élaborer leur diagnostic à partir d'autres éléments que le test, dont les entretiens avec le sujet, l'enseignant et les parents. Aucune des personnes interrogées ne se pose la question de la validité de la mesure. Personne ne voit la nécessité de réétalonner un test pour l'adapter aux particularités de la population locale. La plupart d'entre eux reconnaissent cependant la spécificité de la population de La Réunion sur le plan socioculturel et linguistique. Ils sont nombreux, notamment ceux qui maîtrisent la langue locale, à déclarer lever certaines difficultés de compréhension du vocabulaire des épreuves en substituant aux termes incompris des équivalents lexicaux plus ancrés dans la culture locale.

4. LATCHOUMANIN, M. (1995), « La psychologie à l'école doit-elle être scolaire ? », Congrès du cinquantenaire de la psychologie de l'Éducation 5-7 octobre 1995, Grenoble.

DISCUSSION

Il faut se rendre à l'évidence que la note obtenue à une épreuve n'acquiert du sens que rapportée aux conceptions du constructeur du test. Ainsi la définition de Binet « l'intelligence c'est ce que mesure mon test » trouve ici sa pleine signification. Il y a en définitive danger à vouloir généraliser sans contrôle de tels résultats. Nous avons également vu que l'un des problèmes majeurs de la validité de ces tests relevait du constat d'une différence significative entre sujets issus de milieux sociaux favorisés et défavorisés. Aucune épreuve, en dépit des efforts consentis par de nombreux chercheurs, n'a pu réduire ces écarts. Faudrait-il pour autant rejeter les tests ? Il conviendrait à notre avis d'abandonner l'idée que le développement individuel puisse être indépendant des conditions de milieu et procéder à des examens dont les résultats soient pondérés à l'aune de la culture notamment, quand les instruments utilisés ont été élaborés ailleurs (Carlier, 1982). Cette exhortation à ne pas se laisser piéger par un ethnocentrisme aveugle était déjà à l'ordre du jour des travaux d'Inhelder, fidèle collaboratrice de Piaget qui écrivait : « Tout psychologue du développement conscient du relativisme culturel hésite à transposer d'un milieu à un autre les situations d'expériences et les instruments d'analyse qui ont permis dans le milieu européen, l'évaluation des conduites cognitives » (1978, p. 280).

S'agissant des écoliers de La Réunion qui, nous l'avons vu, évoluent dans un contexte sociolinguistique caractérisé par la diglossie, la plus extrême prudence nous paraît s'imposer, quant à l'exploitation des résultats aux tests mentaux. Faut-il pour autant remettre en cause leur application dans l'évaluation des enfants et leur utilité dans l'orientation scolaire ? L'étude précédente nous invite à relativiser l'importance à leur accorder et dans tous les cas à les associer à d'autres modalités d'investigations scolaires et psychologiques lorsqu'il s'agit d'émettre un diagnostic dont l'incidence sur le devenir du sujet peut être décisive.

Les tests mentaux conservent cependant une utilité certaine au service de la recherche. Surtout lorsqu'il s'agit, non plus d'évaluer des individus en vue d'une décision, mais dans le cadre d'un test-retest tendant à prendre la mesure d'un écart entre un état de départ et un état d'arrivée après un apprentissage ou une expérimentation. Les données de notre étude montre qu'il est utopique de penser que l'on parvienne

un jour à définir et à mesurer ce que l'on appelle l'intelligence humaine. Peut-être le temps est-il venu d'en faire le deuil et de retenir, comme l'ont fait les cognitivistes, le concept « cognition » pour rendre compte de la manière dont le sujet construit et utilise ses connaissances. Ainsi les psychologues et autres évaluateurs de l'intelligence s'épargneraient sans doute le risque de perpétuer des évaluations approximatives qui, en termes de diagnostic ou de pronostic, ne sont pas sans conséquence sur le devenir de ceux à qui elles s'appliquent.

CONCLUSION

L'emploi pléthorique de méthodes d'évaluation et de mesure semble correspondre à une nécessité de notre époque. Une nécessité qui découle de l'exigence d'une société soucieuse d'une orientation adéquate de ses membres dans un contexte socio-économique en constante mutation. S'il s'avère plus que jamais utile de recourir à ces méthodes de mesure pour déterminer le niveau d'intelligence et d'aptitudes, les intérêts et les principales caractéristiques liés au succès dans les études, la formation professionnelle ou une profession, la répartition rationnelle des individus se doit de prendre en compte une évolution accélérée qui hypothèque de plus en plus la validité des diagnostics et des pronostics.

L'orientation scolaire, qui n'échappe pas à cette nécessité de mesure et de rationalisation des parcours scolaires individuels, recourt aux tests psychologiques pour permettre à chacun de tirer le meilleur profit d'un vécu éducatif en construction. Ces démarches correspondent par ailleurs à un progrès considérable par rapport à un passé où l'arbitraire, les préjugés de classe et le favoritisme déterminaient l'avenir des hommes (Frances, 1975). Il devient dès lors difficile d'envisager que l'on puisse un jour se passer de ces évaluations et mesures aussi bien en sélection professionnelle qu'en orientation scolaire. Notre réflexion ne vise donc pas à plaider pour une suppression de ces méthodes. Nous nous proposons avant tout d'attirer l'attention sur leurs imperfections et sur le manque de rigueur et/ou de formation à leur usage des personnes qui y recourent.

A propos de l'intelligence et de sa mesure, concept que le psychologue scolaire ne peut ignorer, nos réflexions ont surtout mis en évidence l'extrême prudence qu'il convient d'adopter dans l'usage de ce

concept et des outils qui s'en réclament. Nous avons notamment insisté sur les difficultés auxquelles on se heurte à vouloir définir une intelligence susceptible d'être appréhendée à partir des tests mentaux. Elle ne peut être une faculté, une substance, une chose. Elle est mouvement, elle est histoire. S'agissant de sa définition, nous avons montré que le concept d'adaptation, le plus souvent retenu, variait, non seulement d'un milieu à un autre, mais que l'instrument susceptible de mesurer cette variabilité était encore à inventer. Il est permis de conclure que personne ne pourra en l'état actuel des connaissances mesurer l'intelligence d'un individu, ce qui en soit n'est pas une position originale mais à laquelle nous adhérons de plus en plus, et que les tests ne permettent d'accéder qu'à des « traits » dont on peut admettre qu'ils relèvent de processus intellectuels permettant de décrire un fonctionnement global proche de ce qu'il est encore convenu d'appeler « intelligence ».

En définitive, l'approche psychométrique ne peut suffire à rendre compte de l'activité existentielle du sujet. Les tests ne représentent en fait qu'un moyen au service d'une observation se déroulant le plus souvent en relation duelle. Il s'avère dès lors indispensable, que pour une analyse donnée, l'ensemble des informations de quelque nature qu'elles soient participent à l'appréciation globale permettant de situer le degré d'intelligence recherché.



BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
- BERTHOUD et al. (1988), *Manuel de Psychologie. Introduction à la psychologie scientifique*, Bruxelles : Mardaga.
- BINET, A. (1973), *Les idées modernes sur les enfants*, Paris : Flammarion.
- CARLIER, M. (1982), « Pour un bon usage de la notion de QI » (E. LAURENT eds) *L'intelligence est-elle héréditaire*, Paris : ESF.
- CARPENTIER, R. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
- FRANCES, R. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
- INHELDER, B. et al. (1978), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baouïlé de Côte d'Ivoire*, Hans Huber.

- LEYENS, J. P. (1986), *Sommes-nous tous des Psychologues ?* Bruxelles : Mardaga.
- LURCAT, L. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
- MIALARET, G. (1997), *Le plan Langevin-Wallon*, Paris : PUF.
- NADEL, J. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
- OLERON, P. (1982), *L'intelligence*, « Que sais-je ? » n° 210, Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1967), *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Colin.
- PICHOT, P. (1981), *Les tests mentaux*, « Que sais-je ? » n° 626, Paris : PUF.
- ZAZZO, R. (1960), *Les jumeaux, le couple et la personne*, Paris : PUF.