Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 84 (1955)

Heft: 11-12

Buchbesprechung: À quel âge faut-il envoyer un enfant à l'école? : Compte rendu de l'ouvrage de Mlle G. Strebel : Schulreifetest [suite]

Autor: Dupraz, Laure

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

A quel âge faut-il envoyer un enfant à l'école ?

Compte rendu de l'ouvrage de Mlle G. STREBEL : *Schulreifetest*

(Suite) *

III. Comment déceler la présence des caractères de la maturité scolaire ?

1. Repérage des caractères physiques de la maturité scolaire [1]

Certains savants admettent que l'enfant qui s'est développé normalement jusqu'à sa sixième année accomplie est, du point de vue physique, mûr pour l'école. Mlle Strebel rappelle l'index de Pirquet auquel il a déjà été fait allusion, il peut donner des renseignements utiles. Remarquons que les enfants de taille trop petite ne pourraient avoir en face de leur travail la distance voulue pour éviter les anomalies de tenue, les déviations de la colonne vertébrale ou la myopie. Le contrôle « dimensionnel » ne suffit pas. Il faut encore un examen de l'état général dont les résultats seront consignés dans un dossier spécial qui suivra l'enfant pendant sa scolarité. Cet examen doit tenir compte non seulement de la vue, de l'ouïe de l'enfant ; il devrait être complété par un examen du parler, des dents, de la gorge (amygdales, polypes), du cou (glandes, thyroïde, scrofulose), de la peau (éruptions, boutons), de l'état de nutrition, de la tenue (déviations de la colonne vertébrale, malformations, paralysie). On sait combien rachitisme, goître, infections contagieuses ou parasitaires peuvent enrayer le développement général.

L'appartenance du futur écolier à la forme petit-enfant ou à la forme-écolier doit aussi être prise en considération, d'autant plus qu'elle peut être significative du développement psychologique. Mais il ne faut pas se faire des illusions. S'il y a plus qu'un simple parallélisme entre développement corporel et développement mental, il ne faudrait pas conclure que l'enfant qui est développé physiquement a nécessairement ce qu'il faut du point de vue intellectuel ou du point de vue caractériel pour faire un écolier. Certains enfants ont la taille normale, le poids normal, ils peuvent s'insérer dans le groupe, mais ne sont pas à la hauteur des tâches intellectuelles. D'autres, qui sont petits, sont débrouillés du point de vue intellectuel, mais du point de vue caractériel ne peuvent se faire à l'école. Les enfants qui ont eu

---

* Cf. *Bulletin pédagogique* du 15 octobre 1955, p. 194 ss.

[1] STREBEL G., *op. cit.*, pp. 68-73.

à souffrir de leur milieu, par exemple, manifestent souvent la forme-écolier, les dons normaux, mais un certain retard caractériel qui les rend inadaptés au milieu scolaire.

Parce que ces situations sont assez fréquentes et que certains retards sont difficiles à repérer du point de vue psychologique, il est hautement souhaitable que le médecin scolaire soit doublé d'un psychologue scolaire. Certains symptômes corporels s'expliqueront alors grâce à l'examen psychologique. Il est à noter que les examens des « recrues scolaires » faits en série ont l'avantage de permettre une meilleure vue d'ensemble de l'état de santé des enfants du même âge et de prendre en considération les enfants de tous les milieux.

2. Repérage des caractères psychiques de la maturité scolaire [1]

Les premières tentatives pour obtenir une connaissance exacte de la maturité de l'enfant à l'heure où il entre en classe furent faites en 1869 par l'Association pédagogique de Berlin. Ces recherches se proposaient d'établir quelles sont les représentations que possède cet enfant, ce qu'il faut évidemment savoir si l'on veut procéder du connu à l'inconnu. On procédait ainsi : on montrait à l'enfant un grand nombre d'objets et d'images, on déterminait ce qu'il savait nommer. Bartholomäi construisit ainsi une liste de tous les objets dont il estimait la connaissance indispensable. Mais cette manière de faire se révéla insuffisante, du fait que les milieux dans lesquels vivent les enfants sont différents et partant les représentations qu'ils en tirent, diverses. Il faut encore ajouter que les enfants connaissent souvent des choses dont ils ne savent pas dire le nom.

Dès le début du siècle, on eut recours à des épreuves étalonnées (les tests), auxquelles on soumit les enfants. Les résultats obtenus par ces examens permettent de conclure, avec la sagesse, la prudence et l'expérience requises, bien entendu, à la présence de telle ou telle capacité chez tel ou tel individu, à telle ou telle structure mentale. Les premiers tests se limitaient surtout à l'examen des aptitudes intellectuelles. Chacun sait le rôle que joua ici A. Binet (1857-1911), en France. On peut encore nommer Scheibner, de Leipzig, qui ne se bornait pas à l'examen des connaissances, mais y ajoutait des examens de capacité (comment l'enfant saisit par les sens, comment, par le travail des mains, spécialement par la construction et le dessin, il traduit son développement intérieur). Pour ces motifs, il est à considérer comme le précurseur des tests scolaires.

Un progrès considérable fut accompli par la création des tests de développement en 1930. Ces tests s'adressent à l'ensemble de la

---

[1] Id., *id.*, pp. 73-150.

personnalité de l'enfant et se proposent moins de montrer *ce* que l'enfant sait ou peut faire, au sens de résultats immédiats, que d'établir la mesure de son développement, c'est-à-dire la façon dont il se situe vis-à-vis des problèmes que lui pose l'existence et dont il les domine. Cette nouvelle orientation fut préconisée par A. Gesell, suivi par H. Hetzer, Ch. Bühler, Schenk-Danzinger, Biäsch en Suisse. A. Kern a cherché à établir un test, mi-collectif, mi-individuel. Nolte, à la tête de l'Institut de pédagogie de Flensburg-Mürwik, l'Institut de psychologie de Weilburg/Lahn avec Tent, l'Institut des tests de Münich, Kleiner, directeur de la consultation pour difficultés dans l'éducation (Erziehungsberatungsstelle) de Göppingen, ont mis au point divers tests collectifs. Depuis 1954, existe encore le test de Schreiber.

Mlle Strebel étudie ces différents tests, les compare, indique la façon d'utiliser leurs résultats. Elle en examine la valeur respective et fait le point de la recherche actuelle en cette matière. Nous nous bornerons ici à la description très brève de chacun d'eux.

A. Test d'intelligence de Binet-Simon (1908)

Ce test, à l'origine, devait servir au dépistage de l'arriération mentale. Il établit des « âges mentaux » et constitue ainsi une « échelle métrique » de l'intelligence [1]. Il sert à établir le quotient intellectuel d'un enfant (Quotient intellectuel, QI, rapport de l'âge mental d'un enfant à son âge chronologique).

Pour déceler la maturité scolaire, le test de Binet, tel qu'il est préparé pour les enfants de 5, 6 et 7 ans, ne suffit pas à lui seul. De petits psychopathes qui ont un QI parfaitement normal sont souvent incapables de suivre la classe. Le test de Binet saisit l'aspect intellectuel de l'enfant, non pas la totalité de sa personne [2]. En outre, l'expression verbale à laquelle ce test a recours ne donne pas

---

[1] Le principe sur lequel repose le test de Binet est le suivant. Par de nombreuses expériences, Binet est arrivé à déterminer un certain nombre d'épreuves que réussit un enfant normal à chaque âge depuis 5 ans à 15 ans. Le groupe des épreuves destiné à l'âge chronologique de 5 ans sert à déterminer « l'âge mental » de 5 ans, etc. Mais on sait qu'un enfant de 5 ans d'âge peut être plus ou moins développé que son âge chronologique ne le comporte. Il peut réussir un groupe d'épreuves destiné à un âge mental plus élevé que son âge chronologique (comme il se peut qu'il ne réussisse pas les épreuves destinées à son âge, mais qu'il s'arrête à un groupe inférieur). Son âge mental est alors supérieur (inférieur) à son âge chronologique. Le QI du premier est supérieur à l'unité, celui du second lui est inférieur. Dans la pratique, l'établissement de l'âge mental est plus compliqué que cela n'est indiqué ici, nous ne pouvons entrer dans les détails pas plus que dans les revisions successives du test.

[2] Le test de Binet a été repris par Mlle J. Kramer, qui l'a développé en collaboration avec l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg. Ce test a été étalonné après avoir été appliqué à plusieurs dizaines de milliers d'enfants (Kramer J., *Intelligenztest*, Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik der Universität Freiburg, Bd. 5, 1954). Mlle Kramer attache une importance particulière au comportement de l'enfant pendant qu'il passe le test et, par là, est à même de contrebalancer le caractère trop unilatéralement intellectuel du test.

toujours la véritable « mesure » de l'enfant, car elle relève du milieu dans lequel il vit pour une large part.

Le test de Binet étant généralement connu, nous ne le décrirons pas.

B. Test de Winkler (1922)

Les procédés utilisés par Winkler, qui a revu ceux qu'employait Scheibner, tendent à chercher si les futurs élèves ont les capacités qui leur permettront d'être à leur place dans une école qui utilise les méthodes actives. Le test prend donc pour point de départ les exigences que pose l'école. Ils s'adressent au sens de l'observation, à la facilité de saisir les formes, à l'habileté manuelle, au comportement moteur, autant de points qui intéressent spécialement l'apprentissage de l'écriture. Ils examinent en premier lieu la faculté de combinaison (l'enfant doit reproduire un modèle — tiré d'un jeu de construction — avec les mêmes pièces qui constituent le modèle achevé : maison de face : quatre plots, maison avec façade et un côté : huit plots. Il doit ensuite recomposer un rectangle — modèle donné — au moyen de deux triangles dont chacun représente la moitié du rectangle par la diagonale). Pour déceler si le futur écolier est capable de saisir une forme, on lui montre successivement un carré, un triangle équilatéral, puis deux formes un peu plus compliquées et, à chaque fois, il doit dessiner le contour.

On observe sa mémoire motrice (l'enfant, après avoir été guidé par l'expérimentateur, devra refaire seul en l'air deux ou trois mouvements qui sont impliqués dans l'écriture ; il aura ensuite à les tracer sur le papier), sa mémoire auditive (l'enfant devra répéter six mots d'une syllabe dits à la file, dans l'ordre dans lequel on les lui a donnés), sa mémoire du sens d'une histoire (il devra répéter une histoire courte), sa capacité de rendre par la parole ce qu'il entend (il devra répéter huit mots de trois syllabes dont le sens lui échappe, un à un, à la suite de l'expérimentateur), le mécanisme du langage (on lui fait répéter un mot de trois syllabes dont l'articulation est difficile, « Postkutschkasten »), on contrôle s'il balbutie, s'il nasille, s'il bégaie, s'il avale des syllabes, les précipite, etc.).

On étudie encore s'il saisit simultanément un tout en ses divers éléments (l'enfant reçoit six cartes où, au moyen de points, sont rendus les nombres 3, 4, 5, 6, 7, 8, de la même façon que sur les dés à jouer. Il voit chaque carte une seconde, puis, la carte disparue, il doit mettre sur la table en ligne un nombre de jetons égal à celui des points). On examine aussi sa mémoire visuelle (on sort sept objets usuels d'une boîte, l'enfant doit les y remettre, puis, la boîte fermée, les énumérer), son vocabulaire (on lui montre des images dont il doit dire quels objets elles représentent, ce qui est aussi une épreuve du développement de la fonction symbolique), son imagination (on présente une gravure à l'enfant qui doit dire tout ce que l'image évoque pour lui), sa connaissance des couleurs (on lui remet quinze plaquettes de couleur différente, l'enfant doit indiquer les couleurs fondamentales ; s'il en ignore le nom, on lui demande ce qui a la même couleur que le sang, le ciel, etc. Il y a lieu d'examiner un daltonisme éventuel).

On cherche à voir comment il forme ses notions (on lui demande un certain nombre de définitions par l'usage). On observe le degré de son pouvoir d'observation (on lui remet deux séries d'images qu'il doit comparer terme à terme en exprimant les différences qu'il constate), sa faculté de « réalisation » (on lui propose dix images, on lui fait dire le nom de l'objet représenté par chacune

d'elles dans n'importe quel ordre, puis, plaçant ces images les unes à côté des autres, on lui demande d'énumérer aussi vite que possible, à la suite, en allant de gauche à droite, le nom des objets qu'il voit). Pour contrôler son habileté manuelle, on lui remet une figure dont le contour rappelle un casque à pointe, et, avec des ciseaux, il doit suivre ce contour. La dernière épreuve est destinée à montrer si l'enfant peut se concentrer sur un travail monotone pendant un certain temps, ce qui est indispensable pour l'apprentissage de l'écriture. On remet à l'enfant une feuille de papier à carreaux, chaque ligne comprenant un nombre impair de carreaux. Il doit remplir la feuille de la façon suivante : dans le premier carreau, un cercle, dans le deuxième, une croix et ainsi de suite, la deuxième ligne commencera par une croix, etc. On lui donne comme consigne de continuer ce travail aussi longtemps que possible.

Chacune de ces épreuves est cotée, mais c'est l'art du psychologue d'interpréter ces résultats. Les appréciations sur la valeur de ce test sont différentes. Il est incontestable que les épreuves proposées correspondent bien aux exigences requises par l'admission à l'école, mais son emploi requiert beaucoup de temps. Certaines épreuves sont d'un niveau un peu élevé. Aussi semble-t-il être plus utile pour la sélection des bien doués que pour le simple repérage de la maturité des enfants.

C. Tests de développement de Bühler-Hetzer (1932)

Ces tests sont le résultat de travaux de nombreux collaborateurs, faits sur longueur d'années. On sait que l'apparition de certaines manifestations dans le développement a la valeur de symptôme pour la normalité de ce développement. Se basant sur cette donnée, Bühler et Hetzer estimèrent que ce qui compte, ce n'est pas si un enfant peut faire ceci ou cela, mais s'il est capable des efforts qui caractérisent un stade de développement et le distinguent du stade précédent. L'orientation des tests est nettement génétique. Les diverses données sur lesquelles ils se basent sont loin de l'abstraction, elles sont tirées de l'expérience et non établies à partir des exigences que l'école impose aux enfants. Selon Bühler, il y a six composantes fondamentales du développement humain en sa totalité : réception sensorielle, mouvements du corps, sociabilité (contact avec les autres), apprentissage (modification du comportement par l'expérience), usage du matériel à disposition (activité par laquelle l'être modifie son entourage), productivité de l'esprit (création, réalisation d'un but, toutes les productions de la pensée). Il s'agit donc — ayant constaté par des observations multiples où en est chez l'enfant de chaque âge, le degré de développement de ces composantes fondamentales, les épreuves qu'il réussit normalement — d'établir « l'âge de développement » de façon analogue à ce que fait le Binet-Simon pour le développement de l'intelligence. On peut utiliser ces tests pour les enfants de 0;1 à 13 ans [1]. Pour l'examen de la maturité scolaire, en raison du principe qui les fonde : connaître le développement de l'enfant, ces tests, spécialement ceux de la 7e année, ne sont pas

[1] Ces tests sont éminemment utiles pour l'examen de la petite enfance. Ils comprennent dix épreuves par degré d'âge ; dès 4 ans, l'épreuve sensorielle disparaît car à 1;6 les enfants sont censés pouvoir user correctement de leurs sens. On peut établir le quotient de développement de façon analogue au QI en divisant l'âge de développement par l'âge chronologique.

tout à fait adaptés aux enfants suisses, car ils supposent que le développement de l'enfant a été aidé par les travaux du jardin d'enfants, ce qui, de façon générale, n'est pas le cas chez nous.

D. Test de maturité scolaire selon Danzinger (1933)

Danzinger a repris le test de Bühler-Hetzer de la 6e année et l'a retravaillé du point de vue de la maturité scolaire. Il a cherché quelles sont les causes de l'échec en 1re année, quels sont les enfants qui ne peuvent pas suivre et pourquoi. A ses observations s'ajouta une enquête faite auprès de tous les maîtres de 1re année à Vienne. L'ensemble de ces recherches permet de conclure que l'élève qui échoue n'a pas les qualités formelles (tranquillité, concentration, persévérance, rapidité) voulues pour mener une tâche à chef et que de plus il ne saisit pas ce qu'on lui veut. Danzinger ramène toutes ces causes à quatre : passivité, manque de domination de soi, faiblesse intellectuelle, déficiences particulières. Les dix épreuves consistent à voir si l'enfant sait refaire une construction qui a été exécutée devant lui, saisir le lien de causalité qui existe entre ce que représentent trois images qui sont en dépendance l'une de l'autre, répéter une phrase, s'emparer d'un objet suspendu à une ficelle, découvrir les erreurs contenues dans une image, s'astreindre à une règle de jeu, dessiner un objet selon son propre choix, faire un encadrement à une feuille de papier en répétant sur les quatre côtés un motif de trois éléments de même hauteur qui se suivent : cercle, triangle équilatéral, croix, ordonner les unes aux autres des images dont les unes représentent des magasins et les autres les objets que l'on peut se procurer dans ces magasins, enfin se livrer à un jeu de patience.

E. Série des tests de Biäsch pour les enfants de Suisse alémanique

Ces tests se rapprochent du Binet-Simon, mais sont exprimés en dialecte, cette langue étant plus accessible aux enfants que le bon allemand qui leur apparaît toujours comme une langue étrangère. Pour examiner la maturité scolaire, on emploie les tests de 5e, 6e, 7e année. Ces tests sont mieux adaptés à la mentalité enfantine que ceux de Binet. Ils incluent des objets dans leur matériel. L'appréciation qualitative (comment l'enfant se comporte-t-il au cours de l'examen ?) joue un rôle dans l'établissement de la « sentence » finale.

F. Test des activités fondamentales (Grundleistungen) de Kern (1951)

C'est un test en partie collectif dont l'emploi représente un gain de temps. Kern lui reconnaît l'avantage d'être un test muet, l'expérimentateur ne risque pas de se laisser éblouir par un enfant beau parleur. Il comprend plusieurs épreuves : l'exécution d'un gribouillage (l'enfant reçoit papier et crayon avec la consigne « d'écrire une lettre » ; le terme « gribouiller » doit être naturellement évité). Le tracé donne les indications suivantes : si les traits sont sans lien, forment des angles aigus ou des « pattes d'oiseau », on peut penser que la maturité scolaire est douteuse. Si le tracé est très fin, tout petit, on est en droit de penser que son auteur est un sujet anxieux, voire hyperanxieux ; ces enfants-là ont d'ailleurs généralement pour les autres épreuves des résultats plus faibles que leurs contem-

porains. Un tracé fortement appuyé, avec quelques pointes, mais fait en ligne droite, permet de conclure qu'il s'agit d'un sujet de forte vitalité, capable de s'affirmer. Ces écoliers sont souvent en mesure de compenser à coups de volonté certaines déficiences du développement.

Seconde épreuve : reproduire sur une feuille de papier une phrase simple écrite au tableau. (Il faut rappeler ici que A. Kern est un protagoniste de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par la méthode globale). Certains enfants arrivent fort bien à dessiner quelque chose qui a l'allure générale du modèle, alors que d'autres n'y réussissent pas.

Troisième épreuve : faire le portrait en pied d'un camarade que l'on a fait venir devant la classe, observer par les écoliers, puis qui est retourné à sa place.

Quatrième épreuve : reproduction d'un ensemble. Un certain nombre de points, dix en général, forment une figure sur une feuille, l'enfant doit les reproduire.

Les tests individuels déterminent dans quelle mesure les enfants sont capables de saisir un nombre d'un coup. On leur demande tout d'abord de prendre sur commande — éventuellement en se servant des deux mains — un nombre déterminé des objets qui sont éparpillés devant eux, bien sûr sans les compter un à un. Puis, on leur soumet les ensembles 1, 2, 3, 4, 5, exprimés en points, sur une feuille de papier, formant des figures différentes. D'emblée, l'enfant doit dire le nom de la figure qui lui est indiquée.

Ces tests ont été utilisés avec succès dans des écoles allemandes. Il est clair que si, dans certains cas extrêmes, ils permettent un jugement définitif, le plus souvent on ne pourra les utiliser que pour un triage préliminaire et l'examen devra être complété par l'emploi d'autres tests. On ne peut rien dire encore de définitif au sujet de leur emploi dans les classes de Suisse. Il faut signaler que le test collectif ne permet pas le contact personnel avec l'enfant, ni l'examen de son parler.

G. Test de Nolte (1951)

Ce test compte onze épreuves qui peuvent être subies par des groupes d'enfants et onze épreuves individuelles. Pour les épreuves collectives, l'enfant reçoit un « cahier de tests » contenant les dessins requis. Il s'agit pour commencer de souligner dans le cahier la figure semblable à celle que le maître a dessinée au tableau, puis de reproduire un modèle dessiné, de réunir par un trait les images qui, sur une page, « vont ensemble » (la poule et l'œuf, par exemple), de décorer les bords d'une page avec un motif de trois éléments donnés, d'achever le dessin d'une forme humaine vue de profil, qui est simplement esquissée, de relier les personnes dessinées sur une page avec les objets « qu'elles ont perdus », dessinés sur l'autre page (chasseur et fusil, homme et chapeau, etc.), de compléter des représentations auxquelles il manque un détail (un œil, le quatrième pied d'une chaise, par exemple), de retrouver, dans la page de gauche, les morceaux dessinés sans ordre de la figure tracée à droite (la page de gauche a un nombre de morceaux supérieur à celui qui est nécessaire pour établir la correspondance). Les tests individuels se rapprochent de ceux de Binet et de Biäsch.

H. Tests collectifs de Weilburg (1951)

Ces tests, bien entendu, doivent être utilisés avec d'autres pour aboutir à une conclusion définitive. Ils sont, eux aussi, un moyen de triage. Les groupes ne comprennent pas moins de cinq enfants, pas plus de quinze, le contact humain reste ainsi possible. Ils sont constitués par dix épreuves : dessin libre, dessin d'un être humain, ornementation d'un encadrement (épreuve analogue à celle de Danzinger), puis, les enfants ayant devant eux une feuille à trois rangées horizontales de six objets, reçoivent la consigne de tracer dans la ligne « qui commence par la montre » tous les objets que leur mère emploie pour coudre ; consignes analogues pour la deuxième et la troisième ligne. Vient le « jeu de la poste ». L'enfant reçoit une feuille avec neuf cases réparties en ligne, trois par trois ; il est facteur, dans la boîte (case) où il mettra un journal, il dessinera un cercle, dans celle où il mettra une lettre, un trait horizontal, et dans celle où il mettra une carte, une croix. Lorsque les enfants ont compris la consigne, on les fait travailler, ligne par ligne, en leur donnant l'ordre voulu. Il y a encore des épreuves qui déterminent le degré de la mémoire, le sens des relations entre divers objets, la saisie d'un modèle à reproduire par le dessin, la saisie d'un ensemble.

Ces tests sont employés depuis une date relativement récente, si bien qu'il n'est pas possible de porter un jugement définitif sur leur valeur.

I. Test de la Direction scolaire de Münich (1952)

C'est un test collectif, à six épreuves qui se proposent de déceler si l'enfant est capable de saisir une forme, de la reproduire, de la construire, s'il est prêt à apprendre à calculer, à réaliser une situation (pour cette épreuve le cahier des tests a une page à douze images. Les enfants les regardent, puis les masquent avec une feuille de papier pendant qu'on leur raconte une histoire. Ils doivent ensuite barrer les images qui sont en relation avec l'histoire entendue).

Ce test ne semble guère adapté aux enfants suisses ; en outre, il ne tient guère compte de la saisie des formes et du niveau intellectuel. En outre, chaque épreuve a une durée fixée, qu'on ne peut pas dépasser, elle est chronométrée. Ceci ne permet guère d'observer chaque enfant personnellement.

K. Test de Göppingen (1953)

Ce test peut être fait individuellement ou collectivement, mais les groupes ne doivent pas compter plus de trois à cinq enfants. Les épreuves qu'il offre donnent à la fois des indications sur le niveau de développement général et sur celui des capacités qui entrent en jeu pour l'apprentissage scolaire : pouvoir de garder le souvenir d'un objet déjà vu, de saisir une forme, d'établir des différenciations, de saisir des concordances entre objets, de réaliser des situations représentées par des images, d'être capable de mouvements souples et légers, de répondre à des tâches faciles supposant la connaissance des premiers nombres, de se concentrer, de se représenter les choses, de parler correctement, de comprendre le contenu d'une petite histoire.

Ce test est actuellement fort répandu en Allemagne, mais peu connu en Suisse. Les épreuves conviendraient-elles pour les enfants de notre pays ?

L. Test de maturité scolaire et de développement de Schreiber (1954)

Il s'agit d'un test à quatorze épreuves qui peut être passé collectivement, mais le groupe ne doit pas dépasser quatorze enfants. Ce test, comme ceux de Hetzer, examine les six composantes fondamentales du comportement. Les épreuves sont, pour la plupart, empruntées aux tests déjà décrits, mais présentées sous forme de jeux ; il semble que cela les rende trop faciles. Aucune n'exige de tracé, ceci pour éviter les difficultés qui pourraient résulter de l'emploi du papier et du crayon. C'est ainsi que les figures à reproduire le sont au moyen de petites baguettes.

On ne dispose actuellement pas des données qui permettraient de porter un jugement sur sa valeur en tant que test de maturité scolaire.

IV. Le test de maturité scolaire (Schulreifetest) de Mlle Strebel

1. Composition du test

Ce test ne comprend pas d'épreuves originales [1] pour la raison simple que l'étalonnage de ces épreuves ne pourrait pas se faire sans une forte dépense de temps, alors que les épreuves décrites jusqu'ici sont déjà étalonnées, ce qui en légitime l'usage. Mlle Strebel en a choisi douze. Son choix a été commandé par les points de vue suivants : ne s'arrêter qu'à des épreuves tout à fait sûres quant à leur résultat, qui soient adaptées aux conditions des enfants suisses [2] et qui décèlent des symptômes importants pour le diagnostic et le pronostic ; de plus, les choisir telles qu'elles donnent l'occasion de multiplier les observations relatives au comportement individuel, que les réactions qu'elles amènent soient explicables psychologiquement et permettent de déceler facilement les causes de l'échec chez un enfant donné. En outre, celui qui fait passer le test doit attacher plus d'importance aux facteurs qui concernent la personnalité qu'à ceux qui ne concernent que le développement intellectuel. Il ne doit pas se contenter de la simple addition des résultats obtenus, mais savoir les interpréter selon une vue d'ensemble, en faire une synthèse.

Le test de Mlle Strebel combine des épreuves manuelles, des épreuves verbales. Le matériel qu'elle emploie est simple, la durée de l'examen relativement courte. On dira peut-être que douze épreuves représentent par leur nombre une difficulté trop grande pour l'enfant

---

[1] Cf. Strebel G., *op. cit.*, pp. 151-157.

[2] Le test de Mlle Strebel est étalonné pour les enfants de Suisse alémanique ; si l'on voulait l'utiliser pour les petits Romands, il faudrait le revoir avant de le considérer comme définitif.

et que l'examen prend trop de temps. Mlle Strebel réfute l'objection en faisant observer que la maturité scolaire est dépendante d'un si grand nombre de facteurs qu'on ne saurait se contenter d'une observation superficielle, si l'on veut obtenir une image réelle de l'enfant. Mlle Strebel s'est arrêtée aux épreuves suivantes :

1° dessin libre qui montre l'enfant capable d'accomplir une tâche (Danzinger) ;
2° reproduction de figures dessinées (Winkler) ;
3° décoration des bords d'une feuille de papier (Danzinger) ;
4° définitions par l'usage (Binet) ;
5° répétition de phrases de seize syllabes ;
6° répétition d'un petit récit qu'on fait à l'enfant (Winkler) ;
7° reconstitution d'un rectangle (Binet) ;
8° saisie globale d'un ensemble de points constituant un nombre (Winkler) ;
9° reconnaissance du lien logique entre diverses images (Danzinger).;
10° indication des couleurs principales (Binet) ;
11° accomplissement d'une triple consigne (Binet) ;
12° copie de trois modèles dessinés schématiquement (Bühler-Hetzer).

Opérer le choix ne suffisait pas. Il fallait les adapter aux enfants suisses ; pour cela, Mlle Strebel a dû modifier çà et là les consignes données aux enfants et les appréciations des résultats. En outre, il fallait être sûr que la combinaison de ces épreuves conduisait bien au but proposé. Les observations nombreuses de Mlle Strebel, la collaboration très fournie que lui a apportée l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg, permettent d'affirmer aujourd'hui qu'il en est ainsi.

Il est à noter que dans un très grand nombre de cas le jugement porté sur un enfant au moyen du test et le jugement de l'instituteur coïncident.

2. Série des épreuves [1]

A. Dessin libre qui montre l'enfant capable d'accomplir une tâche

On dit à l'enfant : « Dessine ce que tu veux », on l'amène à dire ensuite ce qu'il a voulu représenter. S'il s'en tient à des formes conventionnelles, étoiles, cercles, etc., on lui suggère de dessiner un homme, un arbre. On surveille la manière dont il se met au travail : avec décision, entrain, ou avec hésitation, pauvreté d'idées, etc., la façon dont il exécute sa besogne : tranquillement, sans se laisser distraire ou, au contraire, perdant de vue sa tâche à la première occasion. On cherche à deviner s'il a un « plan », un « projet », ou s'il est livré au petit bonheur de ses inspirations successives, s'il a en tête un lien entre les choses

[1] Cf. Strebel G., *op. cit.*, pp. 171-192.

qu'il dessine, ou s'il les ajoute les unes aux autres selon le hasard. On étudie si le résultat de son travail offre des traits de ressemblance avec ce qu'il s'est proposé de représenter. On observe comment il se sert de son papier, de son crayon, l'allure de son tracé. Il faut naturellement voir s'il travaille de la main droite, de la main gauche, des deux indifféremment. Son dessin est-il construit dans ses parties par rapport au tout, ou est-il primitif, exécuté à la légère ? L'enfant fait-il preuve d'une certaine volonté de faire quelque chose, ou se lasse-t-il rapidement ? Dessine-t-il de petites figures ramassées, ou, au contraire, étale-t-il, avec énergie, les formes qu'il trace ?

Cette épreuve, qui est réussie lorsque les traits de l'objet représenté le rendent reconnaissable, est très importante. Elle montre si l'enfant est capable de se représenter une forme selon la réalité, d'en voir l'ensemble, mais aussi les détails marquants dans leur proportion relative, s'il a de l'imagination, s'il est capable de travailler pour un but. En même temps, elle permet de contrôler sa motricité, s'il est droitier, gaucher. — Notons en passant que l'enfant qui est un gaucher profond ne doit pas être contrarié.

Le candidat qui échoue à cette épreuve est hautement suspect de non-maturité scolaire, ce qui ne signifie pas nécessairement d'arriération mentale. Peut-être cet enfant mûrit-il plus lentement que d'autres, ou bien est-il anxieux, timide, bloqué, d'attitude négativiste. L'examen ultérieur permettra d'en décider.

B. Reproduction de figures

On donne à l'enfant, l'une après l'autre, quatre figures à reproduire : un carré, un triangle équilatéral, et deux autres formes un peu plus compliquées, l'une dérivant du triangle rectangle, l'autre du carré.

Pour réussir l'épreuve, il faut dessiner trois formes correctement. Pendant l'exécution du travail, on doit surveiller si l'enfant veut poser le modèle sur sa feuille et en décalquer le contour, ce qui n'est pas autorisé. S'applique-t-il à suivre le modèle, ou y va-t-il de sa fantaisie ? Voit-il la forme et la dessine-t-il ensuite de mémoire ou la recopie-t-il trait à trait ? Va-t-il jusqu'au bout de l'épreuve ou se donne-t-il rapidement pour battu ? Quel est le tracé de ses figures ? Sont-elles grandes ou petites ? Les compare-t-il, finies, au modèle ? Cette épreuve sert à contrôler l'habileté manuelle, la forme du tracé, la « saisie » des formes et la manière dont elles sont rendues, la possibilité de comprendre une consigne et de l'exécuter avec attention et persévérance. L'échec montre que l'enfant n'est pas encore mûr pour apprendre à lire et à écrire. Bien des difficultés dans ce double apprentissage proviennent de ce que l'enfant l'a essayé trop tôt.

C. Décoration des bords d'une feuille de papier

L'enfant reçoit une feuille de papier : à l'angle gauche supérieur de cette feuille est dessiné le motif : cercle, croix, triangle. On le prie de continuer tout le tour de la feuille avec ce motif ; on lui montre que, arrivé à l'angle, il peut la tourner, tout cela en mettant le temps voulu pour que l'enfant comprenne la consigne. L'épreuve est réussie lorsque l'enfant a « orné » les quatre côtés de la feuille et n'a fait aucune faute s'il a employé dix fois (au moins) le motif. (Nous n'entrons pas dans les complications du calcul du résultat.)

Il faut voir si l'enfant saisit rapidement ou non la consigne, se montre prêt à l'exécuter ou non, s'il la suit docilement ou non, avec quel degré d'habileté manuelle, avec soin et exactitude, s'il s'absorbe dans son travail.

Cette épreuve est l'une des plus caractéristiques de la série pour opérer le départ entre les enfants qui sont mûrs et ceux qui ne le sont pas.

D. Définitions par l'usage

L'enfant doit dire pour quoi se sert-on d'une fourchette ? d'une chaise ? d'un cheval (en ville, on peut remplacer le « cheval » par « l'autobus ») ? d'une poupée, d'un ballon, s'il s'agit d'un garçon) ? d'une fleur ? d'un gendarme ?

Si un petit citadin donne cinq réponses correctes, l'enfant de la campagne, quatre, le test est réussi.

Cette épreuve manifeste où en sont les notions de l'enfant, l'étendue de son expérience, le degré de son objectivité, sa facilité d'expression, d'abstraction.

E. Répétition de phrases de seize syllabes

Consigne : On avertit l'enfant qu'il devra répéter avec exactitude la phrase : « Wenn wir unsere Arbeit fertig haben, dürfen wir spielen. » Ceci fait, on énonce la seconde phrase, avec la même consigne : « Ich habe meiner Tante gesagt, sie solle mich besuchen. » Pour réussir l'épreuve, il faut avoir répété, mot pour mot, une des deux phrases. Les défauts de prononciation, dont on prend note, ne sont toutefois pas pris en considération pour l'établissement du résultat.

On apprécie ici le degré de concentration de l'enfant : Ecoute-t-il la consigne ? la saisit-il ? s'y tient-il ? Y a-t-il des syllabes oubliées, retournées, quelle est l'articulation ? L'enfant s'exprime-t-il facilement ou non ? S'adresse-t-il à son auditeur ?

Cette épreuve montre où en est sa mémoire, si son langage est sans défaut. Il faut noter les déficiences du parler, car elles peuvent avoir un retentissement sur son travail scolaire et exposer l'enfant à être la risée de ses camarades. C'est la raison pour laquelle les infirmes du langage doivent être traités très tôt.

F. Répétition d'un petit récit

Une histoire courte est racontée tranquillement, de façon enfantine, au sujet. Celui-ci doit la répéter. Il serait trop long d'entrer ici dans les conventions qui déterminent si l'épreuve a été réussie. Cette épreuve permet toute une série d'observations intéressantes à propos de l'audition de l'enfant, de sa façon d'écouter, en se concentrant ou en étant distrait, du développement de son parler, de sa fantaisie, de son pouvoir de perception et de représentation logique. Les enfants qui ne sont pas mûrs fabulent au lieu de s'en tenir à l'histoire qui leur a été racontée.

G. Reconstitution d'un rectangle

On montre à l'enfant un rectangle et on lui remet les deux triangles rectangles obtenus en coupant un rectangle semblable par la diagonale, en le priant de refaire le rectangle. Il y a succès lorsque la construction est achevée après un ou deux essais au maximum.

Le testeur doit suivre de près la façon dont travaille l'enfant : machinalement ? en s'amusant et en oubliant la consigne ? en observant le modèle ou en essayant à l'aveuglette ? avec acharnement ou rapide découragement ? autant d'indications d'ordre caractériel fort utiles. Ce test examine la disponibilité de l'enfant au travail (prêt ou non), son pouvoir de concentration, sa persévérance, son habileté manuelle, son intelligence pratique.

H. Saisie globale d'un ensemble de points

On présente à l'enfant successivement six cartes portant un ensemble de points (3, 4, 5, 6, 7, 8). Chaque carte lui étant montrée, la durée d'une seconde — pour qu'il n'ait pas le temps de compter les points un à un —, l'enfant doit immédiatement dire quel est le nombre représenté et aligner un nombre de jetons égal à celui des points, pour qu'il ne reproduise pas seulement de mémoire la figure vue.

Le test est réussi si l'enfant a reconnu d'un coup 3, 4, 5.

Il s'agit de voir si l'enfant est capable de réaliser rapidement la consigne, avec concentration, s'il faut la lui répéter chaque fois, s'il s'intéresse aux nombres, saisit les ensembles ou les reconstruit en comptant la somme des unités, s'il les retient — mémoire visuelle —, s'il pose adroitement ou non les jetons de contrôle.

I. Reconnaissance du lien logique entre diverses images

On remet à l'enfant trois images (en l'espèce, première image : un chien en train de se promener, deuxième image : le même chien tirant avec ses dents le bord d'une nappe, troisième image : le chien par terre, sur le dos, recevant sur lui la nappe, le plateau du déjeuner qui était sur la table). Il doit établir ce qui s'est passé. Il a réussi le test lorsqu'il a reconnu que le chien est le même sur les trois images et que tout dégringole parce que le chien a tiré la nappe.

On peut observer si l'enfant constate le lien entre les trois images, s'il les décrit chacune pour son compte, s'il manifeste de l'intérêt, s'il parle en phrases correctes et non plus en mots-phrases, s'il fabule ou s'il décrit la réalité, s'il parle de lui-même ou s'il faut lui arracher les réponses. On a ainsi une image de son degré d'objectivité, de son pouvoir d'observation, de sa compréhension des images, de sa façon de percevoir et de distinguer.

Les enfants qui ne voient pas le lien entre les images ne sont pas mûrs pour l'école. Il reste à expliquer pourquoi ils ne le voient pas : il est possible que ce soit un retard de développement, une arriération mentale, un blocage de l'expression ; toutes ces causes seront à traiter chacune de manière adaptée. La réussite de ce test est de grande importance : si les enfants n'y parviennent pas, ils sont incapables d'apprendre à lire et à calculer, activités qui postulent la reconnaissance des relations. Jusqu'à un certain point, ils peuvent développer un pur automatisme, mais, à leur stade de développement, ils n'iront pas loin.

K. Indication du nom des couleurs principales

L'enfant, mis en présence de cartes colorées (jaune, rouge, bleu et vert), doit pouvoir indiquer le nom de chaque couleur pour réussir ce test. Il faut tou-

tefois tenir compte du fait que, s'il ignore ces noms, cette déficience peut être due au milieu qui n'a pas pris la peine d'instruire l'enfant. Des erreurs peuvent être dues au daltonisme.

L. Accomplissement d'une triple consigne

On donne à l'enfant une clef, puis on lui dit : « Va la mettre sur la chaise là-bas — on la montre —, puis, ouvre la porte-là — on la montre —, puis, apporte-moi le livre qui est là-bas sur la table — qu'on montre aussi. Tu as compris ? » Il faut avoir soin d'éloigner toute cause de distraction, mais laisser l'enfant à lui-même, sans l'aider.

Le résultat de l'épreuve est positif lorsque l'enfant accomplit la consigne dans l'ordre qui a été donné.

Ce test examine la rapidité avec laquelle l'enfant s'assimile une tâche à faire, ses réactions sociales, son pouvoir de combiner ses pensées et ses mouvements, sa motricité, son « sens du devoir ».

Lorsqu'il y a échec, l'enfant n'est pas capable de suivre la classe ; chez les enfants psychiquement bloqués, il est parfois difficile de distinguer d'emblée s'ils manquent de confiance en eux vis-à-vis de la tâche à exécuter ou si la mémoire leur fait défaut. Les enfants éparpillés réussissent assez difficilement ce test.

M. Copie de trois modèles dessinés schématiquement

Il s'agit du profil schématique d'une église, de la silhouette d'un sapin, d'une table vue de face, les trois modèles étant sur une même feuille, l'un à côté de l'autre. L'enfant doit les recopier sur une page blanche. Son travail est satisfaisant lorsque les trois choses sont reconnaissables, rendues sans trop d'écarts dans les détails, et que les proportions y sont. L'enfant qui est mûr pour aller en classe divise bien sa feuille, travaille avec intérêt et indépendance, exactitude et soin. Il prête beaucoup d'attention à sa tâche et se montre capable de l'apprécier. Sa maturité est aussi bien caractérielle qu'intellectuelle. Il sera capable d'enregistrer la forme des lettres et les images des mots, autant de capacités indispensables lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire.

3. Appréciation des résultats du test [1]

Une première appréciation est *quantitative;* le barème est le suivant : douze à dix épreuves réussies correspondent à la maturité scolaire, neuf à huit posent un point d'interrogation, moins de huit indiquent la non-maturité scolaire. Il est clair que cette mesure mathématique n'est pas absolue. Avec ces chiffres, tout n'est pas dit, pas plus, d'ailleurs, qu'avec le seul calcul du QI. Il faut passer à l'interprétation *qualitative* qui opère la synthèse des résultats et les considère dans leur relation à la personnalité de l'enfant. Mlle Strebel

[1] STREBEL G., *op. cit.* pp. 192-304.

rappelle qu'il faut prendre en considération le comportement de l'enfant au cours de l'examen : huit épreuves réussies par l'un permettent encore de l'admettre en classe, ce qui ne sera pas le cas pour l'autre. Il faut tenir compte de la nature des épreuves qui n'ont pas été réussies, de la constitution psycho-physique de l'enfant, des facteurs du milieu, de la physionomie de l'école dans laquelle on veut placer le candidat. Un enfant petit, fragile, sensible, nerveux, bloqué, qui a des déficiences de langage, est à juger autrement qu'un sujet grand, fort, de solide vitalité, sûr de lui-même, développé du point de vue social, qui, par son énergie, peut compenser, voire annuler certaines faiblesses là où le premier succomberait.

Tout ceci suppose de la part de celui qui jugera une formation psychologique solide, complète, un sens affiné de toutes les conditions personnelles et de milieu de l'enfant, une conscience aiguë de ses responsabilités : il s'agit de ne pas faire tort à l'enfant, ni en l'éloignant de l'école, ni en l'y envoyant trop tôt.

Dans chaque cas, il faut examiner quelles sont les épreuves qui ont été l'occasion d'un échec, car elles n'ont pas toutes la même valeur symptomatique, chercher quelles sont les raisons de cet échec et sa signification du point de vue de la maturité scolaire. Ces motifs peuvent être très complexes : arriération mentale, non-maturité caractérielle et sociale, angoisse devant le travail à faire, blocage, faible santé, raisons de milieu, etc. ; ils sont souvent difficiles à déceler chez un enfant qui réagit fortement à une situation nouvelle. On doit aussi se rendre compte si les échecs portent plutôt sur un genre d'épreuves ou s'ils sont généraux. Certains enfants réussissent les tests manuels — où l'on imite —, échouent aux tests d'intelligence où la solution dépend d'eux personnellement. Il faut s'inquiéter encore de savoir si les échecs concernent principalement les tests dont l'accent porte sur la maturité intellectuelle ou ceux qui concernent la maturité caractérielle. Cette distinction n'est pas sans difficultés car, à y regarder de près, ces tests s'adressent à toute la personnalité. On ne peut isoler complètement un aspect de la personne, caractère ou intelligence. Cependant dans l'examen d'un résultat on peut tout de même prendre en considération un aspect plus particulièrement que l'autre, d'autant plus que les échecs en classe peuvent être dus à un développement insuffisant aussi bien de l'intelligence que du caractère. Mlle Strebel estime que les tests révélateurs du développement de l'intelligence sont le dessin libre, les définitions par l'usage, la répétition des phrases de seize syllabes, la reconstitution du rectangle, l'établissement du lien logique entre les images, la dénomination des couleurs, alors que la copie des trois figures, l'ornementation du bord d'une feuille, la répétition d'une histoire — attention à la fabulation ! —, l'accomplissement d'une triple consigne, la copie de trois modèles dessinés schéma-

tiquement, sont des tests à teinte caractérielle. Il faut étudier de quelle manière ces facteurs interfèrent dans chaque cas particulier, en se rappelant toujours — Mlle Strebel y insiste — qu'une place prépondérante doit être accordée aux facteurs caractériels dans l'appréciation définitive.

La maturité caractérielle étant plus tardive et plus lente que la maturité intellectuelle, il est clair que l'âge doit être pris en considération. On doit se rappeler qu'une mise en classe prématurée représente bien plutôt une perte qu'un gain de temps. En effet, tout surmenage des forces de l'enfant entraîne comme réaction une extinction rapide du zèle à la besogne, de la joie à l'étude et à l'école, émousse la volonté et la puissance de travail. Huth déclare qu' « aujourd'hui sont vraiment mûrs pour l'école environ seulement 10 % des enfants de 6 ans, 40 % des enfants de 6 ans ½ et 90 % des enfants de 7 ans [1] ». S'imaginer qu'une dispense d'âge, compensée par des leçons supplémentaires, est une faveur à obtenir est une attitude d'esprit erronée. Tôt ou tard, cette mesure se vengera ; dispense et leçons sont impuissantes quand la maturité n'est pas là. (Cela vaut d'ailleurs aussi pour les enfants qui ont l'âge légal.) Mieux vaut les retarder d'une année afin que leur développement se fasse normalement. Il faut éviter que ces enfants, mis en infériorité par les résultats scolaires, ne cherchent à compenser cette situation d'une autre manière (asocialité, indiscipline, mensonge, vol, école buissonnière, énurésie, etc.). De là, peuvent résulter chez l'enfant des complications psychologiques qui, si on ne le retire pas assez tôt de la classe, peuvent amener des déviations du caractère.

Quand les enfants échouent au test, intelligemment interprété, il est préférable de leur laisser le temps de mûrir ; ainsi les préservera-t-on de devoir répéter des classes ultérieurement. Tout compte fait, ils n'auront pas perdu de temps sur l'ensemble de la scolarité et beaucoup de souffrance imméritée aura été épargnée à ces petits dont l'enfance n'aura pas été assombrie par l'angoisse de l'école.

Mlle Strebel, avec sagesse et prudence, reconnaît que son test n'a pas une valeur absolue. On ne peut « mesurer » de façon absolue ce qui devient sans cesse, telle l'évolution de l'enfant. On ne peut tenir compte de toutes les possibilités d'appréciation. Avoir réussi le test ne donne pas toute garantie pour la marche ultérieure de la scolarité. L'entrée à l'école est un risque à courir par tout enfant. Le tempo du rythme de développement n'est pas le même chez tous les écoliers, tel enfant mûr à la rentrée pourra avoir de la peine à suivre plus tard. Les influences du milieu joueront, comme aussi la fatigabilité différente chez les écoliers.

---

[1] Huth A., cit. in Strebel G., *op. cit.*, p. 197.

Ce n'est pas tout. La situation dans laquelle se passe le test n'est pas identique à la situation scolaire : l'enfant peut être intimidé par le fait qu'il est seul, il peut être sage grâce à la présence de l'expérimentateur, se sentant « au centre du monde » il peut s'en donner plus qu'il ne le fera à l'école. Il n'a pas lieu d'être distrait. Toutes ces différences toutefois peuvent être annulées par le coup d'œil du psychologue expérimenté.

En ce qui regarde le pronostic scolaire encore, Mlle Strebel rappelle qu'il faut tenir compte de la personne de l'instituteur qui aura affaire à la petite recrue. Beaucoup d'enfants, à la veille d'entrer en classe, éprouvent des sentiments d'attente, d'inquiétude, d'insécurité. L'attitude de l'instituteur apaisera ou renforcera ces sentiments. On peut, en général, émettre un pronostic favorable, lorsque l'enfant se sent compris et aimé par son maître.

Mlle Strebel rappelle que son test n'a pas été établi pour examiner des enfants dont le comportement relève de la psychologie des profondeurs : l'enfant fixé à sa mère, l'enfant terrorisé par son père, l'enfant de familles désorganisées, l'enfant qui souffre de névroses. Cependant, il peut donner des indications qui feront comprendre que l'enfant a besoin d'un spécialiste, voire d'un séjour dans une station d'observation.

Mais quelles que soient les limites de ce test, il n'en reste pas moins qu'il offre une garantie d'objectivité plus grande que l'observation libre.

4. Conditions de l'emploi du test [1]

Le test doit être subi par l'enfant avant le moment de son entrée en classe, trois ou quatre semaines auparavant. Il ne risque pas alors d'être envoyé à l'école à contre-temps et d'être ensuite « débarqué », ce qui ne se fait jamais sans dommage ni pour lui ni pour ses parents, ou d'être traîné lamentablement jusqu'à la fin de l'année scolaire, pour recommencer, mais sans entrain, voire avec dégoût. Si l'examen ne peut se faire avant la rentrée, qu'on n'attende pas plus longtemps que les premières semaines d'école : si l'on tarde, l'enfant ne se présente plus à l'examen avec la même « innocence » ; ce qu'il a appris à l'école peut en fausser les conditions.

Il est préférable de faire passer le test le *matin ;* l'enfant doit être détendu physiquement et psychologiquement, sinon les résultats peuvent être gauchis. Il passe ce test *individuellement*, pour permettre un contact meilleur avec l'expérimentateur et des conditions d'examen meilleures. La mère de l'enfant ne doit pas être présente à l'examen ;

---

[1] Cf. Strebel G., *op. cit.*, pp. 157-170.

à l'école, l'enfant sera sans elle. Il y a des avantages à ce qu'elle accompagne l'enfant à l'examen. Une conversation avec elle, en l'absence dn candidat, éclaircira bien des points : le comportement d'une mère explique si souvent le comportement de l'enfant !

L'examen pour un enfant normal dure de 30 à 45 minutes, rarement une heure. Etant donné que certains sujets travaillent lentement, il ne faut pas leur mesurer la durée de l'épreuve, tout en en prenant note. Il faut que l'examen dure un certain temps, car il faut pouvoir se rendre compte si le futur écolier est capable de se fixer sur des tâches d'une durée un peu longue, sans pour autant être intéressantes.

Le contact avec le psychologue doit être très étroit. Le comportement de ce dernier sera différent suivant les « clients » : il faut rassurer et encourager les timides, mais, de la manière voulue, gentiment, remettre à leur place les enfants trop sûrs d'eux-mêmes. Avec certains enfants, il faudra procéder à une mise en train et jouer avec eux. Ceci est souvent nécessaire avec des enfants qui vivent dans un certain isolement. Cette mise en train fausse un peu les conditions de départ de l'examen, c'est vrai. Il y aura lieu d'en tenir compte lors de l'appréciation définitive, mais il faut penser que sans elle, on pourrait être amené, par les résultats de l'examen, à conclure à une débilité qui, en vérité, ne serait qu'une pseudo-débilité.

Les consignes doivent être données en dialecte, la langue familière de l'enfant, de manière intelligible pour lui. Il faut que les conditions générales de l'administration du test restent toujours les mêmes afin que la validité du test ne soit pas entamée, mais il faut tout de même une certaine élasticité si l'on veut que le test, tout en gardant sa signification symptomatique, demeure près de la vie. On peut ne pas maintenir strictement l'ordre de succession des épreuves, pourvu que les renversements soient logiques. Ainsi il ne faut pas mettre la copie des dessins schématiques avant le dessin libre, car, sous le coup de la persévération, le dessin libre pourrait n'être qu'une reproduction des modèles vus antérieurement.

Il peut être indiqué, dans certains cas, de recourir à des tests supplémentaires. Une conversation libre avec l'enfant peut être riche d'enseignements, par exemple sur la façon dont il envisage l'école — peut-être l'a-t-on menacé de l'envoyer à l'école...

Mlle Strebel insiste sur la nécessité de recueillir toutes les informations possibles sur le passé de l'enfant, son histoire, sa situation dans la famille, dans la constellation des frères et sœurs, sur son comportement à la maison, au jardin d'enfants, sur son milieu et la situation sociale, culturelle, économique des siens.

Que faire des enfants qui se sont révélés non encore mûrs pour la classe ? [1] Mlle Strebel répond à cette question en faisant observer

que, si on les abandonne à eux-mêmes, il n'y a guère de chances que, dans l'année de grâce qu'on leur a accordée, leur développement progresse réellement. Pour eux, le jardin d'enfants semble indiqué, à la condition qu'il y ait dans ce jardin d'enfants une sorte de « cours supérieur » qui ne cantonne pas les « grands » dans les travaux pour petits, sans pour autant constituer une école « au rabais ». Mlle Strebel note que Zurich connaît déjà une institution semblable avec son « Stufenkindergarten » (jardin d'enfants à plusieurs degrés). Il serait hautement souhaitable que pareilles institutions se multiplient à une heure où l'éducation de la famille, par ignorance, par négligence, ou sous la pression de la nécessité, est souvent déficiente.

* * *

Il est inutile d'allonger notre article. Le travail de Mlle Strebel se recommande par lui-même. On y sent le psychologue complet, celui qui possède la science psychologique, parce qu'il l'a étudiée à fond, parce qu'il en a longuement et minutieusement vérifié les données par l'expérience, et qui rend tout cela vivant parce qu'il a au cœur le respect et l'amour des enfants auxquels il veut épargner toute souffrance inutile et assurer le meilleur départ possible dans l'existence. C'est une satisfaction très haute pour l'Institut de pédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg d'avoir pu collaborer à ce travail et d'avoir publié cet excellent ouvrage dans la collection qu'il édite.

LAURE DUPRAZ.

Pro Juventute et nos familles de la campagne

Une des plus intéressantes activités de la Fondation *Pro Juventute* est sans conteste l'Aide de stagiaires aux familles dans la détresse. Dans tous les coins de notre pays il est des familles qui ne peuvent se payer une aide. Qui reprendra la tâche de cette paysanne fribourgeoise qui a dix enfants et souffre de varices ouvertes ? Qui aidera cette mère grisonne dont le mari est décédé et qui a cinq enfants ? Qui remplacera quelques semaines la femme d'un ouvrier jurassien que sa santé contraint à faire un séjour à la montagne ? Qui exercera sa patience et sa sympathie chez une mère de famille nombreuse, devenue indifférente à force de fatigue et dont le ménage est négligé ? Tout cela c'est le travail des stagiaires que *Pro Juventute* procure à ces familles dans la détresse. Vous y penserez quand on vous offrira les timbres et les cartes de *Pro Juventute* et vous vous direz que ce n'est qu'une des activités de la Fondation qui est sur la brèche depuis quarante-trois ans.

---

[1] C. STREBEL G., *op. cit.*, p. 211.