

TESTS D'INTELLIGENCE ET FACTEURS CULTURELS. Le cas du WISC (Weschler Intelligence Scale for Children) chez des enfants algériens.

Dr. Abla ROUAG

*Maître-assistant chargé de cours
Institut de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Constantine, Algérie.*

RESUME

L'examen psychologique de l'enfant est souvent basé pour une large part sur les conclusions des résultats de tests. Tous les tests psychométriques utilisés en Algérie sont de purs produits d'importation des pays d'Occident. Or, les tests d'intelligence, et notamment les tests verbaux, sont fortement influencés par les situations culturelles mises en jeu par ces tests. Ce sont elles qui déterminent les comportements intelligents dans la vie quotidienne et en situation de test. Ces situations culturelles, qui diffèrent selon les sociétés, induisent donc des comportements différents et qui ne peuvent en aucun cas être évalués par un même test.

Mots-clé: Tests, intelligence, WISC, culture, Algérie.

SUMMARY

Psychological examination of children is often based for the most part on conclusions of tests' results. All the psychological tests which are used in Algeria are real products of import from western countries. But intelligence tests, and especially verbal tests, are very influenced by the cultural situations which are present in these tests. These cultural situations determine the intelligent behaviors of daily life and in situation of test. The cultural situations underlying the psychological tests are different according to the societies in which they appear; and they bring about different behaviors which can't be valuated by the same test.

Keywords: Tests, Intelligence, Wisc, culture, Algeria.

Le présent article est le résultat d'une recherche menée dans la région de Constantine. Il constitue une tentative de participation à la recherche transculturelle en matière d'adaptation des tests.

La forme revêtue par les comportements intelligents est liée au milieu dans lequel se développe l'intelligence. Les items des tests d'intelligence créent des situations particulières faisant appel à des connaissances, des modes de vie, des

langues particulières, qui les rendent utilisables uniquement dans le milieu pour lequel ils ont été créés. D'où l'opportunité de cette recherche dont le but a été de démontrer l'inadaptation de certains items de la partie verbale du WISC dans un milieu de l'Est Algérien, et de tenter de découvrir les mécanismes culturels qui rendaient ces items inutilisables en Algérie. Autrement dit, nous avons voulu étudier l'inadéquation entre des situations culturelles véhiculées par deux langues différentes, à savoir l'américain et l'arabe.

Notre hypothèse générale de travail était que les situations culturelles impliquées par certains items verbaux du WISC étaient étrangères à l'enfant algérien.

La méthode utilisée pour déterminer ces items inadaptés a été la démarche classique dans tout travail de réadaptation de tests : faire passer le test traduit en arabe à une population aussi large que possible pour déterminer les taux de réussite et d'échec excessifs et s'écartant des normes admises pour l'adoption d'items au sein d'un test (des items trop faciles ou des items trop difficiles ne devant pas figurer dans un test).

Notre échantillon de travail s'est composé de 134 enfants, ayant les caractéristiques suivantes :

- Age : de 7 ans 7 mois à 15 ans 3 mois.
- Sexe : 73 filles (54,47%) et 61 garçons (45,53%).
- Niveau scolaire et type de scolarisation : de la première année primaire à la deuxième année secondaire dans des établissements primaires, moyens et secondaires.
- Situation géographique et répartition villes/villages : 63,44% des enfants testés venaient des villes alors que 36,56% venaient des villages.

La passation du test a été individuelle, et suivie dans chaque cas d'une interview dont le but était de nous aider à comprendre les causes des échecs des enfants à certains items.

Une fois le test passé, les résultats ont été soumis à deux méthodes de traitement complémentaires, l'une quantitative, l'autre qualitative.

La méthode quantitative nous a permis de transformer les pourcentages de réussites et d'échecs obtenus lors de l'enquête en indices de difficultés (I.D.) et par conséquent de déterminer les items à éliminer, et de classer selon un nouvel ordre de difficultés les items restants. Ce traitement des résultats nous a amené dans un premier temps à proposer l'élimination de 53 items du test original, soit 50% des sub-tests.

Puis l'analyse clinique de chaque item dont l'I.D. est inférieur à 30 nous a montré que certains de ces items ont engendré un fort taux d'échec, non pas parce qu'ils sont culturellement inadaptés, mais parce qu'ils sont très difficiles. Or tout test

se devant de contenir quelques items très difficiles, nous avons en définitive gardé certains de ces items dont l'I.D. est inférieur à 30, ramenant le nombre d'items à éliminer à 44, soit 83% des épreuves dont l'I.D. est inférieur à 30, et 40,74% des épreuves totales, à savoir :

- 14 items sur 30 du sub-test information (46,66%)
- 6 items sur 14 du sub-test compréhension (42,85%)
- 3 items sur 13 du sub-test arithmétique (25%)
- 5 items sur 12 du sub-test similitudes (41,66%)
- 16 items sur 40 du sub-test vocabulaire (40%)

L'analyse qualitative nous a également permis de déterminer, en fonction du contenu des items, l'influence des facteurs socioculturels sur les réponses aux items du test. Nous insistons particulièrement sur le fait que le milieu conditionne largement les comportements linguistiques, sociaux et cognitifs de l'enfant, comportements induits par les items du WISC. Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés en ce qui concerne la manière dont le milieu algérien a influé sur ces types de comportements provoqués par les items du test sont les suivantes :

LES COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES

L'analyse des réponses au test nous a montré que la manière dont l'enfant connaît, utilise et explique les concepts est largement tributaire de la manière dont est maniée la langue dans le groupe social.

A travers ses comportements linguistiques, l'enfant ne fait que perpétuer les comportements linguistiques du système familial et du système scolaire et exprime les contradictions existant entre ces deux systèmes, contradictions qu'il reprend à son compte, en essayant parfois d'établir un équilibre entre les deux. Ce qui est frappant à ce sujet, c'est que l'enfant pense d'abord dans le langage qu'il a coutume d'utiliser dans sa vie quotidienne. Il réagit vis à vis de l'arabe classique comme devant une langue étrangère. Ceci semble justifié si l'on fait référence à l'ordre chronologique d'apprentissage des deux parlers : l'enfant apprend d'abord à parler l'arabe dialectal (dans sa famille) puis l'arabe classique (à partir de 6 ans à l'école).

Il nous a paru toutefois un peu étonnant qu'en situation de test, qui rappelle les situations scolaires d'examen, et pendant laquelle nous avons utilisé le langage de l'école, l'enfant ait eu comme système de référence le parler de la maison et de la rue.

Nous en avons conclu que le système linguistique qui a le plus d'impact sur lui est celui qu'il a intériorisé le premier et celui que finalement, il utilise le plus souvent, ici l'arabe dialectal.

Ce constat est à rapprocher des conclusions de BOUTON (2) sur ce qu'il appelle la situation de bilingualité : "Dans le cas du bilingue ayant acquis

successivement les deux codes, l'autre langue est alors une seconde langue par rapport à la première, la langue maternelle."

Si nous considérons que l'enfant algérien se trouve dans une situation de bilingualité, du fait de l'utilisation de deux parlers différents, appris successivement, la conclusion de BOUTON correspond bien à la notre. Cependant, BOUTON nuance ses propos en ajoutant : "Quand la deuxième langue est moyen d'enseignement, et non seulement objet d'enseignement elle peut acquérir un statut de quasi égalité avec la première."

Dans notre pays, l'arabe classique est moyen d'enseignement; plus encore, c'est la langue officielle, la langue des médias, mais elle n'a pas acquis chez le petit enfant ce statut d'égalité avec l'arabe dialectal : l'une reste la langue de l'école, l'autre celle de la vie quotidienne. Or, la langue de la vie quotidienne n'est pas un code élaboré, elle est un code restreint ne pouvant pas exprimer les activités mentales d'un niveau supérieur.

Cette situation de bilingualité apparaît comme un handicap très fort lors de la mesure de l'intelligence, car la langue est l'un des axes sur lesquels repose l'évaluation des facteurs spécifiques, comme nous le fait remarquer BIESHEUVEL (3) : "As cultural conditioning was held to occur in relation to the "s" factors and not to "g", tests were therefore chosen in such a way to eliminate specific cultural associations. The following were considered to be the most important of these associations :

- complete familiarity with a given language.
- knowledge and habits acquired by a specific type of scholastic education.
- knowledge and habits acquired by living within a given socio-economic context."

LES COMPORTEMENTS SOCIAUX

Ce qui ressort clairement de l'analyse des résultats au test, c'est que le comportement social de l'enfant, c'est à dire la manière dont l'enfant vit et explique les phénomènes sociaux, reste fortement lié au comportement du groupe social, mais met en évidence ses insuffisances.

Nous avons remarqué, à travers ses réponses, l'attitude de l'enfant face au changement social : il se trouve à cheval entre deux modes de vies, l'un plus traditionnel, l'autre plus moderne et plus occidentalisé. Ceci est surtout valable pour les populations rurales ayant migré vers les grandes villes avec les débuts de l'industrialisation (dans les années 70) et qui ont gardé certaines traditions, tout en s'efforçant de se mettre au pas de la vie moderne. L'enfant n'arrive pas à maîtriser ces pratiques sociales contradictoires. Il ne connaît ni ne comprend certaines pratiques dépassées pour lui, mais n'arrive pas encore à intégrer d'autres pratiques qui sont trop nouvelles, pas assez familières, et pas encore assimilées par son groupe familial.

D'autre part nous avons constaté que les centres d'intérêt de l'enfant sont relativement réduits. La curiosité que l'on est en droit d'attendre de lui est en quelque sorte freinée par l'éducation autoritariste qu'il reçoit à tous les niveaux, et l'enfant finit par ne connaître que ce qu'on l'autorise à connaître: c'est généralement ce que les parents connaissent et peuvent expliquer.

Nous devons aussi insister sur les valeurs morales acquises par l'enfant : celui-ci ne comprend pas le code, il se contente de l'appliquer. Ceci est dû à la manière dont sont enseignées l'éducation civique et l'éducation religieuse dans les écoles. Cet enseignement se fait d'une manière dogmatique, n'admettant ni explications ni analyse. Il reproduit souvent l'enseignement traditionnel des écoles coraniques. Il en résulte une incapacité de l'enfant à expliquer le code moral qui le régit, si ce n'est par l'exemple qu'on lui a donné, et qu'il reprend pour son compte. Mais l'enfant en arrive à ne pas comprendre réellement la signification des actes que la société attend de lui, leurs causes et leurs effets. L'interdit reste tabou, et l'enfant n'intériorise pas véritablement les notions de bien et de mal.

Les comportements sociaux sont donc fortement liés à l'éducation que l'enfant a reçue, tant à l'école qu'à la maison; cette éducation se caractérise par le principe d'autorité devant lequel l'enfant doit se plier : autorité du maître, autorité du père, autorité de Dieu. C'est un peu de cette façon que AIT-SAHLIA (4) explique le manque de curiosité de l'enfant: "la curiosité est peut-être dévalorisée et perçue comme irrespect et agressivité."

D'une manière générale, nous constatons que les comportements sociaux de l'enfant sont fortement soumis à l'autorité, malgré ce que cela comporte comme dangers, la soumission à l'autorité bloquant l'autonomisation et la créativité, et par là, diminuant la richesse d'expression et de pensée.

LES COMPORTEMENTS COGNITIFS

Ce qu'il nous apparaît important de noter à ce niveau, c'est, d'une part, le manque d'esprit critique de l'enfant, et d'autre part sa difficulté d'abstraction.

Le système social en général, le système scolaire en particulier, contribuent largement à réduire l'esprit critique du jeune enfant, à freiner le développement de ses capacités, d'une part de remise en cause des phénomènes, et d'autre part de relativisation des explications qui lui sont données. Le manque d'esprit critique semble plutôt témoigner d'un manque d'implication intellectuelle que d'un réel désintérêt pour le monde qui l'entoure. Les exemples qui nous paraissent les plus significatifs sont les réponses aux items : " pourquoi élit-on des députés?" ou : "pourquoi une promesse doit-elle être tenue?" La réponse au premier a été dans la grande majorité des cas: " Je ne sais pas." Pour le second, les réponses faisaient référence uniquement à la religion.

En ce qui concerne les comportements cognitifs, il apparaît que l'enfant, perpétuant la tradition coranique, accepte tout ce qui lui est enseigné, sans apprendre à le remettre en cause, ni même à l'expliquer. Pour lui, les faits sont là, il

ne peut y avoir qu'une seule manière de les présenter, et lui même se doit de les envisager de cette manière.

A la maison, c'est cette attitude qui est attendue de l'enfant, à l'école également. Vu les conditions particulières dans lesquelles elle se développe (surnombre, contexte politique...) l'école a fini par suivre un schéma très behavioriste : l'enfant doit apprendre ce qui lui est enseigné, et le répéter lorsqu'on le lui demandera. L'apport personnel, la réflexion, la critique, ne sont pas des attitudes que l'école favorise.

Le second point que nous avons remarqué est la difficulté d'accession à l'abstraction. Nous ne pouvons pas affirmer que les enfants testés (qui sont des enfants normaux) arrivent plus tard que les petits américains au stade de l'intelligence abstraite sans avoir approfondi ce point, mais, ce que nous avons pu observer, lors du sub-test similitudes, c'est que les enfants ont répondu correctement aux items faisant appel à des relations concrètes ou fonctionnelles et ont échoué massivement aux items faisant appel à des relations abstraites. Pourquoi cette difficulté d'abstraction ?

A ce sujet, nous pouvons émettre deux hypothèses, toutes deux liées à l'utilisation de la symbolique en milieu algérien, la première se rapportant au jeu, la deuxième au langage. Comme nous le fait remarquer AIT SAHLIA, "les jeux en milieu traditionnel, sont davantage des jeux de simple exercice, non des jeux symboliques." Ces jeux permettraient donc à l'enfant d'exercer et de développer une intelligence concrète, mais ne lui facilitent pas l'accès à l'intelligence formelle.

La deuxième hypothèse que nous pouvons émettre à ce propos est en rapport avec la "bilinguisme" de l'enfant. Celui-ci utilise l'arabe classique à l'école, dans les salles de cours, et l'arabe dialectal partout ailleurs. Or, l'arabe dialectal est un code limité, et ne comporte que les mots utiles en dehors de la situation scolaire, les mots représentant les situations de la vie quotidienne. L'arabe dialectal reste donc un parler "concret" dans le sens où il permet l'expression d'une réalité concrète, à un niveau d'appréhension concret. Or nous savons tous le rapport étroit existant entre le langage et les processus intellectuels. Il n'est pas de notre propos de débattre ici de la direction du rapport de causalité existant entre les deux : est-ce le langage qui détermine la pensée ou la pensée qui détermine le langage ? Nous voulons simplement faire remarquer que l'accès à l'abstraction ne peut qu'être rendu plus difficile par l'usage d'un code de type concret. L'usage de l'arabe dialectal comme langue première pourrait ainsi freiner l'accession de l'enfant aux raisonnements de type abstrait.

CONCLUSIONS

Les résultats auxquels nous avons abouti, à savoir la nécessité d'éliminer une partie des items du WISC et de les remplacer par d'autres, nous montrent le rôle du milieu dans l'expression de l'intelligence.

En effet, nous avons pu prouver, par le biais des résultats quantitatifs que nous avons trouvés, que les épreuves verbales du WISC traduites en arabe donnent lieu dans des proportions très importantes à des scores s'écartant des normes admises pour l'intégration d'items au sein d'un test.

Par ailleurs, les QI verbaux que nous avons calculé à titre informatif, sont compris entre 50 et 70, ce qui est considérablement bas pour une population d'enfants considérés comme normaux et ne correspondent vraisemblablement pas aux QI effectifs de ces enfants.

Ce qui ressort également de cette recherche, c'est que l'intelligence de l'enfant algérien est modelée par les aspects culturels du milieu dans lequel il évolue, aspects qui sont principalement :

- la situation de "bilinguisme" de l'enfant.
- l'imprégnation dogmatique des valeurs morales et sociales.
- le caractère autoritaire des interventions éducatives.

Nous nous sommes intéressés lors de ce travail, uniquement à l'expression de l'intelligence et non pas aux mécanismes de sa genèse. Or, si l'intelligence est tributaire du milieu en ce qui concerne son expression, elle l'est surtout en ce qui concerne sa structuration et son développement. C'est la compréhension de cette structuration et de la chronologie des étapes du développement cognitif de l'enfant algérien qui nous permettra de construire une échelle réellement adaptée à notre culture, et encore inexistante à l'heure actuelle. S'il est fort utile de savoir comment l'enfant exprime une aptitude intellectuelle, il est indispensable de savoir comment et quand il acquiert les mécanismes définissant cette aptitude. Tant que ces travaux de déblayage n'auront pas été faits, le psychologue algérien sera condamné à exercer sans l'aide de l'outil psychométrique, qui se révèle souvent intéressant, voire indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

- (1)- **ROUAG A.** (1986) - Contribution à la réadaptation des épreuves verbales de l'échelle d'intelligence de WECHSLER pour des enfants de l'est Algérien. Thèse de Magister en psychologie clinique. Université de Constantine.
- (2)- **BOUTON C.** (1984) - La neurolinguistique. Paris. PUF.
- (3)- **BIESHEUVEL S.** (1979) - Cross cultural studies. Middlesex. Price Williams.
- (4)- **AIT SAHLIA R.** (1983) - Quelques réflexions sur la recherche et l'enseignement de la psychologie en Algérie. Enfance n°4.