

1,50

REVUE DE

L'école nouvelle
française



L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

69

LES PROBLÈMES DES AVANCÉS
SCOLAIRES

G. PIRE

AVRIL 1959

mensuel



AVANT-PROPOS

M. G. Pire nous avait déjà apporté une contribution précieuse que nos lecteurs n'ont pas oubliée. Il poursuit ses travaux pédagogiques et nous donne aujourd'hui le fruit de ses réflexions et de ses expériences sur ce problème si important de l'avance scolaire, de cette course insensée au cours de laquelle les élèves s'essoufflent à suivre (où à ne pas pouvoir suivre) un maître qui va toujours trop vite, et de plus en plus vite, et s'essoufflent davantage encore lorsqu'ils ne sont pas seulement entraînés par le maître, mais aussi poussés par leurs parents qui veulent les voir « arriver » — arriver à quoi ? Et pourquoi cette hâte, alors que les études, et comme on dit, la scolarité, s'allongent sans cesse, et l'existence. *Ars longa, vita brevis*, c'était vrai au temps d'Hippocrate : l'art est plus long aujourd'hui, mais la vie aussi. Et par ses critiques sans ménagement, par son analyse psychologique pertinente, M. Pire montre bien quels maux causent aux enfants et aux adolescents (car ce qu'il dit s'applique aussi bien au lycée qu'à l'école primaire) cette hâte insensée, ces prétendues avances qui si souvent aboutissent à des retards. Et autant que les parents les psychologues trouveront à méditer dans ces pages riches de sens qui nous promettent des développements ultérieurs, en particulier en ce qui concerne ce test nouveau (*Ikonnia*) imaginé par l'auteur et sur lequel il nous donne ici quelques indications qui font beaucoup espérer.

R. C.

HATEZ-VOUS LENTEMENT

Il nous arrive fréquemment de lire dans les « pages sportives » des journaux des articles de ce genre : « En sélectionnant ce jeune coureur cycliste pour une course d'étapes aussi sévère, on risque de compromettre définitivement une carrière qui s'annonçait brillante. On conçoit mal que son conseiller technique se soit laissé entraîner dans cette aventure ou plutôt on a peur de trop bien comprendre... » ; « Opposer ce jeune champion olympique, sacré professionnel pour les besoins de la cause, à ce boxeur chevronné, n'est-ce pas songer uniquement à la recette au détriment du véritable sport et de l'avenir du jeune champion ? » En rue, dans les cafés, dans le métro, on entend les ouvriers, les employés commenter vivement ces critiques : « C'est un scandale ! On va le briser ! Il est beaucoup trop jeune ! »

Il est un temps pour chaque chose ; prétendre brûler les étapes est néfaste. C'est ce que vous disent dans leur langage le colombophile qui sait qu'un pigeon trop jeune ne reviendra pas de Barcelone, le jardinier qui empêche un arbre trop jeune de porter des fruits, le garde qui protège les jeunes cerfs et défend les petits poissons.

Qu'un père impose à son enfant un travail manuel trop lourd, tout le quartier s'indigne. Que ce même père le dirige vers des études trop dures et en exige un rendement scolaire au-dessus de ses possibilités mentales, on n'y trouve rien à redire. On n'enseigne plus à coups de canne, mais, aux yeux de certains parents vaniteux ou bornés, l'enfant reste taillable et corvéable à merci au point de vue scolaire. Bien des gens n'ont même point conscience qu'il est capital de mesurer ses exigences à l'égard

d'un élève à l'aune de son potentiel mental et physique. Ils le prouvent en orientant les enfants vers des études pour lesquelles ils ne sont manifestement point faits, en acceptant de très mauvais gré, sinon avec colère, qu'ils répètent une année, en suppliant, en menaçant, en recourant même au chantage (« Je retire mon enfant de l'école si... ») pour obtenir qu'ils sautent une classe, en exigeant des petits écoliers, sous peine de sévères sanctions, des notes qu'eux-mêmes n'ont jamais pu obtenir... Ils le prouvent parfois d'une manière plaisante. J'effectuais une enquête au domicile d'un enfant confronté trop jeune avec des études nettement au-dessus de son état de maturation. J'y trouve un père qui, n'ayant rien à voir dans la conduite du ménage, tuait son ennui en tentant de dresser un tout jeune chien. A un moment donné, sa robuste épouse lui enjoignit de cesser son manège vain et ridicule, de « laisser en paix cette pauvre bête beaucoup trop jeune ». Après cela, elle parla avec moi de son fils, mais se montra beaucoup moins sage, refusant obstinément de reconnaître qu'elle s'était trompée en en faisant un « avancé pédagogique ». Comme je lui rappelais sa réflexion au sujet du toutou, elle me répliqua sèchement qu'un chien n'était pas un enfant ; j'eusse été d'accord avec elle si elle avait inversé les termes.

Je n'ai pas l'intention de réclamer la suppression des devoirs à domicile ou de soulever une fois de plus le problème éternel de l'allègement des programmes. Aristote disait déjà que l'étude ne va point sans peine et cela reste vrai. Certes, dans nos classes, le fastidieux doit faire place à l'intéressant, mais l'école ne doit pas devenir un jeu, car la vie à laquelle elle prépare n'en est pas un. J'ai hâte de batailler contre ceux qui orientent et conduisent les élèves non point selon les aptitudes qu'ils manifestent mais selon les exigences de leurs propres ambitions.

Le législateur a protégé l'enfant contre l'impatience des adultes en décidant sagement que les petits écoliers feraient connaissance avec l'école primaire à la rentrée scolaire de l'année où ils auraient six ans. Cependant il n'est décision si sage et si sévère qu'on ne puisse tourner. Les parents insistent, suppliant, des rivalités entre établissements scolaires engendrent

la chasse aux « clients », il n'existe pas d'école maternelle dans la localité... Ce sont là diverses raisons pour lesquelles les maîtres, généralement peu désireux de recevoir des élèves trop jeunes, sont parfois amenés à les tolérer. Il arrive qu'on essaye de brûler les étapes dès le jardin d'enfants. Dans *Jardin et jardinières d'enfants* (éd. Fleurus, p. 38), J. Evrard-Fiquemont nous parle de jardins d'enfants qui « ne sont que des 12^e et 11^e où le travail scolaire domine, lorsqu'il n'est pas, hélas ! la seule activité. On reste rêveur devant ces enfants encombrés, déjà ! de gros cartables. Car on apprend des rudiments de lecture dès 4 ans ! On fait des soustractions avec retenues dès 5 ans 1/2 ! Certes, l'enfant qui a fini avant les autres peut dessiner ou faire un peu d'identification, de valeur médiocre le plus souvent, mais celui qui n'a pas fini en temps voulu terminera pendant la récréation ! »

L'avance de certains sujets va de un ou deux mois à une année entière. Le nombre de sujets « avancés » qu'on trouve dans une classe varie de 0 à 40 % (maximum constaté dans un établissement privé pour garçons). C'est dans les écoles pour garçons qu'on en rencontre le plus ; nous verront tout à l'heure pourquoi.

A quels mobiles obéissent les parents qui cherchent à faire « gagner une année » à leurs enfants ! La raison principale est une fierté maternelle mal entendue. Il est normal qu'une maman constate avec joie que son fils dépasse ses camarades d'une tête et que sa fillette est la plus élégante de sa classe. Nous ne l'excusons plus quand elle transforme ses enfants en poupées et leur fait réciter devant un parterre d'adultes quelque fable ou compliment avec révérences et saluts. Elle a grand tort quand elle entraîne ses enfants dans une lutte de « prestige » avec ses meilleurs « amies », mères de famille comme elle. Beaucoup d'« avancés pédagogiques » se rattachent à la catégorie des petits prodiges pré-fabriqués par l'orgueil des mamans. Les « avancés » de ce premier type sont les plus défavorisés ; en effet, aux difficultés engendrées par leur manque de maturité viendra s'ajouter l'attention tracassière et malhabile que portera leur mère à leur travail scolaire. Des parents tâchent

de faire admettre à l'école (1) leur enfant trop jeune, afin de n'être point de reste sur des parents ou des voisins. Il arrive aussi qu'ils veulent appliquer pour tous leurs enfants une politique qui a bien réussi dans le cas de l'aîné (2). Parfois l'un des parents a été, lui aussi, un « avancé pédagogique » et il entend que ses enfants suivent ses traces : « J'ai passé mon bachot avant l'âge de 15 ans, dit un père, ma fille doit en faire autant. Je tiens à ce que vous lui appreniez ses lettres dès à présent ». Or, sa fille n'est encore qu'un bébé de 3 ans 1/2. Alors le cours privé, qui ne veut pas perdre d'élèves, se plie aux exigences des parents » (3). L'avance pédagogique peut être recherchée à la suite d'un calcul partiellement exact. Considérant la longue durée des études et des prestations militaires, des parents croient bon de gagner du temps chaque fois que l'occasion s'en présente. D'autres, estimant que l'école maternelle n'apprend rien (c'est presque vrai quand elle dégénère en garderie d'enfants) et qu'y passer une année supplémentaire serait perdre son temps, tentent l'aventure : « Tout ce qui peut lui arriver est de devoir doubler ; même dans ce cas, nous n'aurons rien perdu ». Si le problème était purement d'ordre chronologique, leur raisonnement se défendrait ; hélas ! il est bien plus complexe et plus redoutable. Enfin, il est des enfants qui expriment le désir d'entrer à la « grande école ». Si ce désir n'a pas été inconsciemment forgé par les parents, s'il n'est pas induit par la présence d'un frère (d'une sœur) plus âgé à la dite « grande école », s'il est vraiment spontané, il va souvent de pair avec une maturité intellectuelle précoce et un intérêt certain pour la vie scolaire. En pareil cas, si diverses conditions dont nous parlerons plus loin sont remplies, l'avance pédagogique peut avoir des résultats heureux.

Il est rare que les parents, dont l'état d'esprit est celui dont

(1) Au C. P. Appelons première année primaire cette année qui va de 6 à 7 ans ; ainsi, le lecteur étranger ne risquera pas de confondre les appellations.

(2) J'ai connu un père qui, en agissant de la sorte, a compromis les études de ses trois plus jeunes enfants.

(3) *Loc. cit.*

nous venons de parler, ne découvrent pas rapidement sous l'avance désirée une avance « réelle ». Divers signes la leur révèlent : « Ma fille est toujours à feuilleter les livres et les cahiers de sa grande sœur » ; « Pour faire le bonheur de la mienne, donnez-lui un crayon et du papier » ; « Mon fils sait déjà compter jusqu'à 50 et même plus loin, sans jamais se tromper »... Quelle mère vous avouera qu'elle veut mettre le « petit » et le « grand » (moins d'un an les sépare) ensemble pour ne plus devoir se hâter de l'école maternelle de l'un à l'école primaire de l'autre ? Si elle savait qu'elle a perdu avant même de jouer ! Si le « petit » se tire honorablement de l'épreuve du C.P., on le proclamera en présence du « grand », en prenant soin de bien souligner la différence d'âge. S'il ne parvient pas à suivre, il se sentira dominé par l'aîné dans un domaine supplémentaire. Dans l'un et l'autre cas, l'harmonie entre les deux frères se trouvera altérée.

J'ai examiné de nombreux élèves entrés à l'école primaire avant l'âge normal : 25 % sont réellement bien doués (1), 50 % sont moyens sans plus et 25 % sont médiocres. Ces pourcentages varient selon les tests employés. Si l'on recourt au Binet-Simon (2) ou au Terman (Stanford Revision) qui flattent les sujets aux âges bas, on obtient sensiblement moins de sujets médiocres. En ce qui me concerne, j'ai utilisé, entre autres, une batterie non-verbale nettement plus sévère : le *Test Ikonnia A*.

L'enfant qu'on souhaite envoyer à l'école primaire avant l'âge normal sait souvent compter au-delà de 13 (3), parfois jusqu'à 50 et même plus. Il écrit et lit quelques mots, voire des phrases entières. S'il vient d'un milieu où l'on parle bien et où les adultes s'entretiennent fréquemment avec les enfants, il peut discourir comme un petit avocat. Jetons par là-dessus

(1) Il en est cependant qui échouent dès la première année.

(2) A mon avis, le B-S n'est plus guère applicable dans son ancienne forme ; il est indispensable de recourir à la revision Zazzo qui en a corrigé les défauts.

(3) Savoir compter 13 pièces (item du Binet-Simon) ne me semble guère significatif.

quelque fable bien déclamée et l'illusion est complète. Cependant, l'attitude des sujets au cours de l'examen révèle déjà le manque de maturité. L'enfant s'extasie devant les dessins du test, se montre content de ses réponses, quémante un compliment, se montre enclin aux confidences (1) ; il lui échappe de petites réflexions naïves, des mots tels que *coco* (œuf), *fifi* (oiseau), etc. ; son attention est papillonnante ; parfois il accuse rapidement de la fatigue.

Examinons-le sous l'angle de divers processus psychologiques. Voyons d'abord à quelle étape il en est sur le chemin du nombre. Il sait compter jusqu'à 50, mais il n'est pas rare de constater que ce n'est là qu'un pur automatisme verbal : un perroquet bien dressé en ferait tout autant. Il dénombre les 13 jetons ou les 13 pièces que vous placez devant lui, mais il arrive assez souvent que ce ne soit là qu'une pseudo-numération, que deux automatismes gestuel et verbal synchronisés (l'enfant touche, déplace les jetons et récite en même temps les noms de nombres). Parmi ces enfants trop jeunes, il en est dont la connaissance intuitive, globale de 4 et de 5 est encore fort hésitante. Ils « voient » directement 5 jetons assez rapprochés, mais dès qu'on augmente quelque peu l'écartement, la connaissance immédiate s'évanouit. Si l'on présente au sujet 3 jetons jaunes et 2 verts, l'appréciation globale ne se fait plus et l'enfant ne sachant faire la somme $3 + 2$ est dans le désarroi.

La véritable notion de nombre n'est pas acquise tant que l'invariance du nombre n'est pas atteinte, c'est-à-dire tant que le nombre n'est pas devenu indépendant des qualités et de la disposition des unités qui le composent. Ce stade du nombre abstrait, du nombre quelconque suppose le franchissement d'autres stades dont celui de la conservation des quantités. Qu'une certaine quantité d'eau contenue dans une bouteille reste identique si on la répartit dans 2, 3 ou 4 verres nous paraît aller de soi ; nous savons qu'on peut verser l'eau des verres dans la bouteille et que la quantité initiale se retrouvera. Cela nous semble naturel, spontané, inné. Il n'en est rien, car chez bien des enfants

(1) « Chez moi, je fais ceci, j'ai cela... Mon papa..., ma maman... »

nous ne trouvons ni *conservation des quantités* ni réversibilité. M. Jean Piaget a écrit là-dessus de belles pages à la suite d'expériences aussi ingénieuses que significatives.

Comme nous parlons de la notion de nombre, les expériences qu'on peut faire sur des quantités discontinues nous intéressent plus particulièrement. Soit deux bocaux contenant la même quantité de riz (2 ou 3 poignées). Distribuons les graines d'un des bocaux en plusieurs tas. Pour des enfants de 5, 6 et même 7 ans, il ne fait aucun doute que la somme des tas est supérieure au contenu du bocal témoin. Augmentons le nombre de tas, éparpillons les graines sur toute la surface de la table et nous verrons que pour l'enfant la quantité se gonfle et se rétracte selon nos manipulations.

En rapport encore avec la notion de nombre est l'étape de la conservation de l'équivalence entre deux séries d'objets mis en correspondance. Plaçons en ligne devant le sujet 8 jetons (rouges, par exemple) espacés de 4-5 cm. et demandons-lui de mettre un jeton jaune en face de chaque jeton rouge, à 4-5 cm. également. A l'âge que nous considérons, cette mise en correspondance est généralement bien faite. Il arrive que l'enfant ne reconnaisse point l'équivalence entre les deux séries ainsi construites. Il faut en arriver à faire se toucher chaque couple jaune-rouge pour qu'il l'admette. Serrons les jetons rouges, l'équivalence disparaît et l'enfant dit qu'il y a plus de jetons jaunes. Allongeons fort la ligne des rouges, de manière à ce qu'elle déborde celle des jaunes. L'enfant trouvera alors que les jetons jaunes sont les moins nombreux. Faisons compter les jetons rouges et les jetons jaunes. Après comptage, l'enfant admet l'équivalence, mais il n'est pas exceptionnel qu'il la nie dès qu'on recommence à allonger ou rétrécir les séries. Ceci prouve que comptage et numération vraie sont des choses différentes. Il arrive aussi que le sujet compte les jetons des yeux et qu'il affirme l'équivalence parce qu'il a constaté qu'il y avait 8 jetons de part et d'autre, mais sa certitude est toute verbale, si l'on peut dire. En effet, si l'on rassemble l'une des séries de jetons en un tas, de telle sorte que des jetons se masquent les uns les autres, le sujet se trouble, nie l'équivalence, la réaffirme si on fait un tas avec les jetons rouges et un autre avec les jetons jaunes, la nie encore si des jetons

rouges on fait deux tas et des jetons jaunes un seul. Ces expériences très simples ne trompent point. Les maîtres sont souvent surpris de voir comment certains de leurs élèves y réagissent alors qu'ils savent déjà faire des calculs tels que $5 + 3$, $6 + 4$, $7 + 5$.. et même des soustractions. Ces calculs ne sont que des automatismes construits par la patience et l'ingéniosité des instituteurs. Des élèves peuvent ainsi faire illusion pendant longtemps ; mais comme le calcul est un édifice qui s'élève de plus en plus, le moment vient toujours où ces constructions s'écroulent si elles sont dépourvues de solides fondements. C'est le destin qui guette beaucoup d'enfants trop jeunes. On leur a expliqué le nombre 9 ; ils l'ont décomposé et recomposé ; tout va bien, semble-t-il, mais dans huit jours rien n'ira plus : toute nouvelle acquisition chasse les précédentes, et si 9 est connu, 7 est déjà oublié. Ce serait merveille qu'il en fût autrement quand on voit des « avancés pédagogiques » soutenir que 2 est plus grand que 7 (1) et affirmer, en parlant d'un certain nombre d'objets, qu'il y en a *peu, beaucoup, autant, moins, plus*, en se référant uniquement à l'espace occupé (2).

Ces sujets n'ont parfois même pas le sens, le sentiment de la succession. Si on leur demande de classer du plus petit au plus grand une série de cartons représentant des murs de 1 à 10 briques (des lignes horizontales sont tracées sur ces cartons et figurent les briques), ils sérient correctement les murs de 11, 2, 3, 4 briques, mais à partir de ce moment, ils tâtonnent, changent et rechargent les cartons de place, les abaissent ou les élèvent afin de conserver la ligne brisée de l'escalier ébauché par les quatre premiers murs, sans prendre soin de respecter l'horizontalité de la base. Si de la série correctement formée, on

(1) Vous disposez 6 jetons rouges en cercle autour d'un jeton central et à 35 cm. environ, vous placez 4 jetons jaunes espacés d'environ 9-10 cm. et formant une ligne verticale. Vu l'extension de cette ligne il est des sujets qui déclarent que les jetons jaunes sont plus nombreux que les jetons rouges. On enlève alors un des jetons jaunes intérieurs, parfois même le deuxième, et l'enfant dit toujours qu'il y a plus de jaunes que de rouges, bien qu'il ne reste plus que 2 jaunes distants de 30 cm.

(2) Une pile de jetons, c'est *peu* ; quelques jetons dispersés, c'est *beaucoup*.

enlève un des murs et si on invite l'enfant à le rechercher parmi d'autres cartons ne convenant point, les échecs sont encore plus nombreux. On constate que les sujets s'aident des divisions figurant les briques jusqu'au mur de 4 briques, mais qu'après ils apprécient d'un coup d'œil la hauteur des murs ou ne s'en soucient même plus. Ces sujets qui n'éprouvent nullement le besoin de compter et pour qui une collection d'objets n'est rien d'autre qu'une dimension, qu'une surface, qu'une masse, sont évidemment ceux pour qui l'apprentissage du calcul sera le plus lent et le plus pénible.

Les lecteurs s'intéressant à la genèse du nombre chez l'enfant liront l'ouvrage de J. Piaget et A. Szeminska : *La genèse du nombre chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé). Une série de notre test non-verbal pour enfants (publication prochaine) et l'adaptation de l'expérience des jetons rouges et jaunes mis en correspondance (publication prochaine d'un schéma d'expérience et de normes commentées) leur permettra de voir à quelle étape est parvenu le sujet sur le chemin du nombre.

Un nombre est invariant quand il est devenu quelconque, abstrait, quand il n'est plus un nombre de pièces, de jetons disposés de telle ou telle manière. L'abandon successif des doigts de la main, des bouliers, des objets manipulés, puis des représentations graphiques, puis enfin des images mentales, est un aspect de la libération du sensible, du particulier, et de la lente ascension vers le général. Une série du *Test Ikonia* (pensée conceptuelle) nous renseigne à ce propos. Chaque item présente 5 dessins à l'enfant qui doit désigner la chose qui n'est pas de la même sorte que les autres. Quatre des dessins ont des caractères communs qui permettent d'en faire une classe où n'entre pas le cinquième (types d'items : un carré, un parallélogramme, un rectangle, un cercle, un trapèze ; une pioche, une pelle, un fusil, une houe, un rateau ; différents insectes ailés et une araignée ; etc.). La difficulté des items va croissant et le succès est subordonné à une analyse de plus en plus poussée des caractères. Il arrive souvent que le sujet jeune reste rivé au dessin, à la forme, à la taille, à l'orientation des objets représentés sur le papier, à moins que ce ne soit à un détail infime auquel l'adulte ne prend point garde. Les sujets entrant au C.P.

pensent déjà, bien entendu. Ils ont déjà un réseau de concepts. Un concept est une somme de caractères distinguant une chose, une rubrique plus ou moins générale où viennent se ranger diverses choses, un résumé d'expériences, un symbole, une sorte d'abréviation mentale qui allège nos connaissances en les structurant et qui rend le jeu de la pensée plus aisé. Le concept *cheval*, par exemple, est plus ou moins précis et riche selon les individus. Pour l'enfant qui voit passer la carriole du boulanger, c'est une bête à quatre pattes qui tire une charrette ; pour un zoologiste qui connaît les ancêtres du cheval, les diverses races de chevaux, etc., c'est beaucoup plus. Outre la richesse du concept, il faut considérer le nombre de ses connexions avec d'autres concepts ; plus ce réseau est vaste, plus le champ de la pensée s'étend. Les caractères communs que le sujet découvre entre plusieurs choses sont plus ou moins nombreux, précis et indépendants de l'immédiatement perçu. Le test dont nous venons de parler montre que les enfants jeunes restent rivés aux dessins. Les sujets plus mûrs se réfèrent à l'usage des choses, à la matière dont elles sont faites, etc. ; ils se libèrent des dessins et les dépassent.

La notion de nombre est liée, disions-nous, à la généralisation, à l'abstraction : le nombre est un concept (1). L'enfant à qui l'on dit que m suivi de $i = mi$ parviendra, s'il est suffisamment mûr, à étendre ce principe à $m + o$, $m + a$, etc., puis aux autres consonnes. Quelle que soit la méthode d'apprentissage que nous employons, nous retrouvons la généralisation. Nous retrouvons aussi l'analyse, plus particulièrement dans la méthode globale, laquelle n'est globale que dans sa phase initiale et devient rapidement analytique. Les sujets confrontés avec les

(1) Les lecteurs qui utiliseront le **Test Ikonia A** constateront qu'à un faible résultat dans la série des nombres correspond souvent un faible résultat dans la série pensée conceptuelle.

(2) C'est d'ailleurs le qualificatif que lui donnent certains auteurs. Le maître habile fait rapidement appel à autre chose qu'à la mémoire ; il provoque des comparaisons, des rapprochements ; l'enfant reconnaît des mots déjà vus, puis des parties de mots ; il démonte le mécanisme des phrases et en compose d'autres à l'aide des éléments découverts.

planches du *Test Ikonia A* montrent des possibilités d'analyse fort différentes. Certains fondent les éléments principaux et accessoires des dessins en un schéma flou, d'autres versent dans le pointillisme, s'accrochent à un détail infime devant lequel tout s'efface. D'autres analysent correctement les images et en font une synthèse conforme à leur signification exacte. Quand on examine un grand nombre de sujets, on constate que, statistiquement, ce sont les plus jeunes qui se révèlent les plus indigents sous le rapport du nombre et du contenu des concepts, de l'abstraction, de la généralisation et de l'analyse. L'âge n'est pas le seul facteur à prendre en considération, mais une différence de x mois prend de plus en plus de poids au fur et à mesure que nous descendons dans l'échelle des âges. Les notes obtenues au *Test Ikonia A* par des enfants de première année primaire (C.P.) nés les uns en janvier, février, mars, les autres en octobre, novembre, décembre, ont révélé des différences significatives. Les maîtres ont confirmé ces résultats en déclarant que l'initiation au calcul et à la lecture d'enfants nés en fin d'année leur donnait souvent plus de soucis et qu'ils désespéraient parfois les voir enfin « démarrer ». Ces constatations réfutent un des arguments majeurs des parents : « Une avance d'un mois ou deux ne peut faire de tort à mon fils qui en perdra dix si vous ne l'acceptez pas en classe de première ». Des gens déplorent qu'à quelques jours ou quelques heures près, leur enfant appartienne à cette année et non point à la précédente. Nous ne sommes pas de leur avis : il vaut mieux qu'un élève entre au C.P. à 6 ans 9 mois qu'à 5 ans 9 mois. A plus forte raison se trompent-ils les parents qui s'efforcent imprudemment d'avancer le début légal de la scolarité.

Ce que nous avons dit précédemment de divers processus psychologiques, qui forment d'ailleurs une trame, convaincrat un psychologue, s'il avait besoin de l'être, mais aux parents, il faut fournir des preuves plus tangibles, plus « affectives ». Nous allons décrire à leur intention divers types de destins scolaires de sujets entrés trop jeunes à l'école primaire. Les premières semaines peuvent se passer sans incidents, du moins si la maturité sociale de l'élève n'est pas trop insuffisante. Les parents « suivent » l'enfant, lui font reconnaître et recopier ses

phrases, et reprennent inlassablement les exercices conduisant à l'apprentissage du calcul. Ces multiples répétitions engendrent quelques progrès et font naître, en tout cas, des automatismes. La mécanique accuse, certes, quelques ratés, mais comme d'autres élèves sont dans ce cas pour diverses raisons, on compte cela au passif de la période d'adaptation ou bien on n'y prend même point garde. Après 3 ou 4 mois, les symptômes se précisent, l'enfant est relégué dans le peloton des traînants, plus ou moins dense selon les classes. Le maître entrevoit déjà l'échec final. Les parents eux-mêmes se rendent compte que le rendement scolaire ne correspond pas aux peines qu'il coûte aux maîtres, à l'élève et à eux-mêmes. Mais, comme le joueur malchanceux reste rivé à la table de jeu se disant qu'il va se « refaire », ils persévèrent avec l'espoir que tout finira par s'arranger. Des modifications très nettes du comportement de l'élève surviennent. Jadis rieur et expansif, l'enfant devient morose et inhibé. Il est vrai qu'il est soumis à une rude épreuve. Chaque jour, cinq heures durant, il dépense en classe une énergie nerveuse considérable, car il mobilise toutes ses forces pour tâcher de bien faire. Dès qu'il rentre chez lui, sa mère le prend en charge : elle l'aide à faire ses devoirs et lui impose d'interminables exercices de révision. Le père, revenu du travail, prend le relais. Ainsi, en cette fin de journée où petits et grands aspirent à une détente bien méritée, le père, la mère et l'enfant travaillent sous le signe de l'énerverment, de la fatigue et de la lenteur. On imagine quel intérêt et quelle joie l'enfant trouve dans ces interminables répétitions ; on imagine aussi quelles « prouesses pédagogiques » commettent ces maîtres d'occasion dans de semblables circonstances. Ils épuisent toutes les ressources de leur imagination : la douceur, la menace, les punitions, les récompenses interviennent sans résultat appréciable. À 8 h. 30 du matin, leurs efforts seraient peut-être couronnés de quelque succès, mais douze heures plus tard, ils sont inutiles, ils sont nuisibles (1). Les parents, toujours enclins à cher-

(1) Quel que soit l'âge des sujets, on constate que le rendement aux tests est statistiquement moins bon en fin de journée qu'en début de journée. Pour des enfants d'école primaire surtout, l'après-midi est sensiblement moins favorable que le matin.

cher des responsables, incriminent la mauvaise volonté de l'enfant, le tiède dévouement des maîtres, la faible efficacité des méthodes pédagogiques. Si l'instituteur applique la méthode globale, ils se disent que le mal vient de là. Aussi tentent-ils de revenir, pour leur propre compte, à l'ancienne méthode avec laquelle ils sont plus familiarisés. L'enfant est ainsi écartelé entre la méthode globale diurne (que le maître applique bien ou mal) et la méthode syllabique vespérale (que les parents appliquent plus mal que bien en la ponctuuant de cris et de gifles peu orthodoxes). Un parent, un voisin, un collégien peuvent être appelés à la rescousse pour consommer la violation des principes chers à Rousseau et à toute personne de bon sens. La neige tombe, le soleil brille, les jeudis passent sans qu'on songe à délier l'enfant de son pupitre. Les joues pâlisent, l'appétit s'en va, le sommeil devient agité, la santé s'altère. Heureux l'enfant qui tombe malade au point de plonger ses parents dans un salutaire effroi et de passer sous la protection du médecin ! Le plus souvent, il traîne sa fatigue durant de longs mois ; il baille en classe, il s'endort à moitié, et c'est bien à tort qu'on voit là le signe d'une absence d'intérêt pour les choses scolaires. Ce désintéressement viendra cependant et se muera même en haine angoissée pour tout ce qui touche l'école, y compris le psychologue qui vient faire passer un test. L'enfant se tient mal à l'aise sur sa chaise, il est près des larmes, il tremble même, dès qu'il croit qu'on n'approuve pas sa réponse, il rentre dans sa coquille. Son examen s'avère difficile. On interroge la mère qui, comme toutes les mères se sentant un peu coupables de la situation, se tait (1). On apprend tout de même que l'enfant ne mange presque plus (simple perte d'appétit ou manifestation d'opposition) et parfois même qu'il recommence à mouiller ses draps la nuit, ce qui n'était plus arrivé depuis des années (2).

(1) Telle cette dame à qui nous demandions si elle ne remarquait pas des signes de fatigue chez son fils et qui nous assurait que non, pour avouer un peu plus tard que l'enfant n'en pouvait plus et devait s'étendre une demi-heure sur le divan quand il rentrait de l'école !

(2) C'est là une manifestation d'opposition ou même de régression. L'enfant a un frère (une sœur) plus jeune et qui n'est pas encore aux

Ces sombres conséquences n'ont rien d'exagéré ; cependant elles ne surviennent pas inexorablement. Il est des enfants qui se défendent contre les exigences de l'adulte à la manière de l'âne trop chargé : ils ne veulent plus avancer. Ils oublient leur serviette, leurs cahiers et trouvent trente-six prétextes pour refuser de coopérer avec le maître ou les parents. La santé profite de cette méthode, mais une fuite systématique devant l'effort s'installe en même temps qu'un mépris total pour les notes scolaires et l'appréciation des maîtres. Cette attitude risque de compromettre sérieusement le succès des études si l'on n'y remédie sans tarder (1).

Nous avons déjà dit que parmi les élèves trop jeunes, certains perdaient rapidement pied. D'autres s'« accrochent » et terminent l'année avec des notes peu brillantes, certes, mais suffisantes. Le niveau intellectuel de la classe, sa population et l'attitude du maître influent sur le destin scolaire de l'« avancé pédagogique ». Dans une classe médiocre où plusieurs élèves suivent avec peine, l'instituteur est bien forcé, quelles que soient les exigences du programme, d'aller lentement et de revenir souvent en arrière. Si l'enfant trop jeune est l'un des rares qui se laissent distancer, le maître ne peut constamment freiner tout le groupe pour l'attendre et doit se résigner à l'abandonner à son sort. Dans une classe peu peuplée, le maître peut individualiser son enseignement et s'occuper plus spécialement de tel ou tel sujet qui en a besoin. Dans une classe de trente élèves ou plus, cela devient un tour de force. Par *attitude du maître*, nous en-

prises avec les soucis scolaires ; il voudrait redevenir petit comme lui, et il le redevient dans une certaine mesure. Alors que la plupart des enfants ont hâte de devenir de grandes personnes ; l'enfant déclare qu'il voudrait encore être bébé. Dans les mêmes conditions, il peut regretter d'être garçon ou fille, s'il croit que l'autre sexe a moins de tracas scolaires. Ce regret est nettement plus fréquent chez les filles que chez les garçons ; il est dicté par bien d'autres raisons encore que les difficultés scolaires.

(1) L'enfant assez fort pour résister aux adultes et mépriser ce qui est scolaire devient souvent un élève difficile. Tout enfant essaye normalement de se valoriser aux yeux de ses condisciples. Si ce n'est point par ses succès scolaires, c'est par sa brutalité dans la cour de récréation et son indiscipline en classe.

tendons sa valeur pédagogique, son dévouement et les méthodes qu'il emploie. Si, pour l'initiation au nombre, ou utilise une méthode telle que celle du Pr E. Natalis (1) qui respecte la progression psychologique de l'enfant vers le nombre et règle sagement son pas sur l'allure même des élèves, les chances pour qu'un élève trop jeune soit débordé diminuent considérablement.

Le passage en 2^e année ne résout point le problème, tant s'en faut. Les exercices scolaires font de plus en plus appel au raisonnement de l'enfant, dans des limites modestes comme ce raisonnement lui-même, certes. La logique d'un jeune enfant devient chaotique quand nous nous éloignons du domaine de l'action (loi du décalage de l'action et de la pensée). Plaçons un sujet jeune devant les histoires en désordre du *Test Ikonia A*. Nous constatons qu'il éprouve de sérieuses difficultés pour rétablir une chaîne d'événements (succession de divers éléments au point de vue temporel ; établissement de relations cause-conséquence). Soit ces cinq images à remettre en ordre : 1^{ère} image : le chat bouscule le vase ; 2^e image : le vase est seul sur la table ; 3^e image : le vase tombe de la table ; 4^e image : le chat est sur la table et touche aux fleurs ; 5^e image : le vase est cassé et ses débris jonchent le sol. Des sujets ne voient entre les images aucune liaison et se contentent de les décrire les unes après les autres. D'autres sont gênés par le nombre d'images et en oublient une ou deux. D'autres établissent entre les images des relations fausses ou fantaisistes et se révèlent insensibles à de violentes contradictions (le vase brisé se retrouve intact sur la table et, lorsqu'on veut faire sentir au sujet cette contradiction, il répond : « le chat a ramassé le vase et l'a remis sur la table »). On constate fréquemment chez les sujets jeunes une grosse difficulté à se débarrasser d'une solution fautive et à considérer le problème sous un nouvel angle. Le sujet a mal classé les images ; il s'en rend compte, mais il retombe dans l'erreur précédente.

Selon mes observations, il vaut beaucoup mieux pour le sujet trop jeune échouer nettement en 1^{ère} année qu'obtenir à chaque

(1) **A la découverte du nombre par l'action de l'image** (1^{ère} année), H. Dessain, Liège-Paris, 1958.

fin d'année juste les points qu'il faut pour passer. Dans le second cas, en effet, il ne tire nullement tout le profit possible de l'action du maître, tant au point de vue de l'enrichissement des connaissances qu'à celui du développement du niveau mental. L'enfant arrive au terme des études primaires sans doubler, certes, mais il est très mal préparé pour affronter les difficultés des études secondaires. Il traîne son boulet derrière lui et ce boulet deviendra si lourd qu'il le stoppera, définitivement peut-être. L'erreur que constitue souvent le fait d'envoyer un enfant trop jeune à l'école primaire — comme aussi de ne point le faire doubler quand il le faut — finit pour ainsi dire toujours par se payer, sinon à l'école primaire, du moins à un des « moments-clés » des études secondaires (début du cycle inférieur des humanités ou du cycle supérieur). Que les obstacles que constituent les examens soient franchis lestement ou non, que les diplômés conquis portent des mentions plus ou moins brillantes, il reste qu'on ne fait pas des humanistes avec des enfants et que les études supérieures, qui donnent bien moins la connaissance que le désir de l'acquérir et l'aptitude à l'organiser, ne sont valables qu'à partir d'un certain seuil de maturité. Les parents conviennent volontiers de tout cela quand il s'agit des enfants des autres, mais quand il est question des leurs, seul le diplôme compte, le diplôme considéré comme le « sésame ouvre-toi » du royaume des places ; s'ils pouvaient se procurer ce précieux papier dans quelque magasin, les écoles ne seraient plus surpeuplées ! D'autre part, les parents, surtout ceux qui échafaudent une foule de projets, éprouvent beaucoup de difficultés à projeter loin dans le futur et d'une manière objective l'avenir de leurs héritiers.

Revenons donc au futur proche. Nous avons dit que l'enfant confronté avec des difficultés scolaires qui dépassent ses possibilités (c'est le cas de bien des sujets trop jeunes, d'une part en raison d'une maturité insuffisante, d'autre part en raison des ambitions démesurées de leurs parents) risque de voir évoluer défavorablement son état de santé, son humeur, son attitude à l'égard du monde de l'école et son rendement scolaire. Les bulletins traduisent en chiffres plus ou moins valables

et précis (1) les fluctuations se produisant dans ce dernier secteur. Mais ces chiffres ne disent rien des altérations, des arrêts, des régressions qui se produisent sur le plan du développement mental. Au premier abord, on ne comprend pas que l'école, que des exercices scolaires puissent contrecarrer l'évolution intellectuelle. Nous doutons si peu de l'influence des maîtres à ce point de vue, que nous les appelons les « éveilleurs de l'intelligence ». Cependant cette influence positive de la vie scolaire a des limites (on ne peut faire un élève intelligent d'un sujet génétiquement crétin) et elle peut même changer de signe dans certains cas. En testant des sujets abordant les études primaires, à la rentrée, puis un an plus tard, on constate que ceux qui se sont heurtés à de graves difficultés scolaires n'accusent pas une amélioration des scores. Cela peut provenir du fait que l'enfant étend au test et au psychologue l'angoisse et l'aversion qu'il éprouve pour les travaux scolaires et ceux qui les exigent. Mais on constate aussi de véritables arrêts. Pour les déceler, il faut employer des épreuves permettant de préciser le degré d'évolution de tel ou tel processus psychologique, étudier l'aspect qualificatif des réponses fournies et non point les scores bruts. Des épreuves concernant la conservation des quantités et l'équivalence entre deux séries de jetons, comme aussi la série des nombres du *Test Ikonia A* peuvent montrer si le sujet a progressé ou non sur le chemin du nombre. On constate que pour certains élèves, le nombre est resté concret, spatial, qualitatif. Le passage au nombre abstrait, au nombre quelconque ne s'est point fait. L'enfant a d'ailleurs encore tendance à compter sur les doigts. La « concrétisation » du nombre, ne fût-ce qu'à l'aide d'images mentales, reste un adjuvant précieux (l'enfant répond mal à la question $17 - 9 = ?$, mais il se tire d'affaire si on lui dit : « il y a 17 oiseaux sur l'arbre ; 9 s'envolent ; il en reste combien ? »). Ce petit doublant sait par ailleurs dire que $20 : 5 = 4$, que $3 \times 6 = 18$,

(1) Il y aurait beaucoup à dire sur le terme précis. La répartition simpliste en bons, moyens, mauvais peut être plus précise que tel classement qui fait intervenir non point des quarts de %, mais des dixièmes et même des centièmes. J'ai constaté que dans certaines écoles, la plupart des élèves obtenaient au moins 90 % et que les meilleurs se présentaient à l'arrivée en un sprint serré : 97,37 %, 97,33 %...

etc., mais ce ne sont là que des automatismes. Il en connaît apparemment beaucoup plus que les « bleus », cependant ces derniers le dépasseront, et de manière très sensible, au terme de l'année qui commence (1). En ce qui concerne la généralisation et l'abstraction, on constate la persistance de l'attachement aux détails, à la forme, à la grosseur, à l'orientation des dessins du *Test Ikonía A* : le poisson n'est pas de la même sorte que les autres parce qu'il est petit, allongé, plat... et non point parce qu'il n'a pas de pattes ou parce qu'il vit dans l'eau ; la pomme est petite, ronde ; elle a une mouche, une queue ; le sujet ne reconnaît pas en elle le fruit s'opposant aux légumes, il ne songe même pas qu'elle pousse sur un arbre contrairement aux différents légumes représentés.

Dans certains cas, il y a non seulement arrêt, mais régression. Le sujet ne sait plus faire entrer dans une même classe des choses diverses mais ayant des caractères communs ; il tombe dans l'association. Soit cette planche du *Test Ikonía A* : au-dessus de la page, on voit des cerises jumelles, une grappe de raisins, une poire, une pomme. L'enfant doit chercher au bas de la page une seule chose qui est de la même sorte que toutes celles du dessus (soit en l'occurrence un fruit). Au bas de la page, il trouve une orange, une feuille composée dont la forme rappelle celle de la grappe de raisins, un panier, une carotte, un bocal de confiture dont l'étiquette est ornée de cerises. Des sujets choisissent le panier « pour y mettre toutes les choses du dessus » ; c'est de l'association. D'autres choisissent le bocal : « on a fait de la confiture avec tous ceux du dessus » ; c'est encore de l'association. Mais on voit parfois apparaître une régression plus nette. Le sujet ne parvient plus à considérer que deux choses à la fois ; il établit une relation entre un dessin du bas de la page et un seul dessin du haut. Il forme, à la planche que nous ve-

(1) De même, tel élève qui recommence sa 6^e latine connaît ses déclinaisons, ses conjugaisons, et des dizaines de mots latins, tandis que les nouveaux élèves ignorent tout du latin. A Noël cependant, les nouveaux devancent déjà nettement le doublant parce que celui-ci est nul en analyse, laquelle dépasse son entendement. Le problème du latin n'est pas dans la mémorisation des déclinaisons, comme celui du calcul n'est pas dans l'enregistrement de la table de multiplication.

nons de décrire, les couples orange-pomme (rondes toutes deux) ou carotte-poire (allongées toutes deux) ou feuille-grappe de raisin (même forme) ou encore bocal-cerises (présence de cerises sur l'étiquette du bocal). Cette pensée par couples réapparaît sporadiquement chez certains sujets dépassés par tel ou tel item du test (c'est une position de repli). Chez d'autres, elle constitue une véritable ornière ; l'enfant ne parvient pas à se dégager de ce stade bien qu'il ait plus de 7 ans. Dans ce cas, le niveau intellectuel est généralement bas et la pensée par couples, qui est primitive, signe un net retard de développement (1). Les histoires en désordre du *Test Ikonia* A permettent aussi de déceler des régressions. L'enfant n'est plus sensible à la contradiction ; il n'arrive plus à tenir compte de toutes images qui constituent l'histoire. Des perturbations affectives déteignent sur les relations qu'il établit entre les images à remettre en ordre. Au lieu de voir la maison que l'on construit, le sujet voit la maison que l'on détruit et dont il finit par ne rien rester. La croissance de la tulipe devient la disparition de la tulipe (au lieu de commencer par l'oignon qui va pousser, le sujet termine par là). Plus étrange encore est la version qu'il donne pour l'histoire des oiseaux sortant des œufs. Il termine par l'image des quatre œufs au lieu de finir par l'image des quatre oiseaux sortis des œufs, et il déclare que les quatre oiseaux sont *rentrés* dans les œufs. Plus significative également, quand on la rapproche des autres signes de régression que présente l'enfant tant au point de vue de la personnalité que sur le plan intellectuel (2). Que l'entrée précoce à l'école primaire et les difficultés qu'elle entraîne tant en classe qu'à domicile puissent être responsables de ces régressions est mis en évidence par des expériences périodiques menées sur des enfants comparables sous le rapport de l'âge, du milieu, du de-

(1) Plus tard, plus avant dans les études, cet élève échouera dans les problèmes faute de savoir tenir compte de toutes les données. On dira qu'il lit mal, qu'il ne sait pas faire attention ; en réalité, son mal sera plus grave que cela.

(2) Cet aspect projectif du *Test Ikonia* fera l'objet d'une étude spéciale. Il en ira de même pour la pensée par couples, la genèse de la pensée conceptuelle et celle de la notion de nombre. Ces publications seront signalées aux lecteurs de *L'Ecole Nouvelle Française*.

gré de développement, mais dont les uns restent un an encore à l'école maternelle tandis que les autres émigrent prématurément vers l'école primaire. Les enfants restés à l'école maternelle se sont épanouis librement et harmonieusement. Sans contrainte, mais au contraire en tenant compte de leur intérêt du moment, de leur rythme et de leur degré d'avancement, la maîtresse leur a appris à observer, à comparer, à estimer, à juger, à réfléchir. Leurs connaissances se sont accrues et précisées, leur vocabulaire s'est enrichi, leur pensée conceptuelle s'est développée. Des exercices tactiles et musculaires les ont préparés, sans « préméditation », si je puis dire, à tenir la plume et le crayon. Le partage de billes, de marrons, de bonbons, d'oranges... leur a donné une première notion, concrète et pratique, de la division et des fractions. Des manipulations d'objets divers et de petits problèmes soulevés à point nommé par l'institutrice ont donné un sens précis, durable, arithmétique, à des termes : *beaucoup, peu, plus, moins, autant...* que plus d'un élève âgé de 7 ans au moins entend encore fort mal, vu qu'il ne les a pas définis par l'action. Bien qu'on ne puisse mettre en doute qu'une bonne école maternelle contribue à l'équilibre physique et mental de l'enfant, familiarise celui-ci avec l'école et prépare, tant psychologiquement que socialement, son entrée au C. P. (1), il semble à certaines personnes que l'influence du C. P. soit plus favorable encore vu que les activités proprement scolaires y tiennent déjà plus de place. C'est une erreur : à vouloir exercer une aptitude avant même

(1) J'accorde à l'école maternelle une grande importance. La transformer en garderie d'enfants, la confondre avec une salle de jeu est une bien triste erreur. Mépriser les religieuses, les dames, les demoiselles qui se dépensent dans ces classes maternelles, sous prétexte qu'elles ont moins de connaissances que les maîtres des « grandes classes » ou que les professeurs, est une flagrante injustice. Leur rôle demande peu de science, il est vrai, mais il exige beaucoup de dévouement, de bon sens et d'esprit psychologique ; or, en pédagogue, le savoir faire a plus de prix que le savoir. M. E. Natalis (**Le maître de première année primaire**, dans *Cahiers de Pédagogie et d'O. P.*, décembre 1958, pp. 1 et suiv.) met en relief la valeur pédagogique des jardinières d'enfants qui, pour cette raison, deviendront sans doute en Belgique les meilleures spécialistes de la première année primaire.

qu'elle n'apparaisse, on compromet souvent son développement ultérieur et on perd toujours sa peine.

Maintenir un enfant dans des tâches inférieures à son niveau, c'est freiner son développement intellectuel, c'est nuire à son épanouissement. Dans les classes où se côtoient des élèves médiocres et de brillants sujets, ce genre de freinage existe. Le maître doit traîner des boulets et ne peut, comme il conviendrait, s'occuper des « bons ». S'il n'avait que 22-23 élèves (c'est l'effectif idéal, à mon sens, en 1^{ère} et 2^e années), on pourrait le lui reprocher, mais que voulez-vous qu'il fasse quand il se trouve en présence de 40 élèves et plus ?

Ceci nous conduit à dire un mot des enfants supérieurement doués. Ils sont peu nombreux et c'est sans doute pour cela que la société, plus soucieuse de plaire à la masse que de donner à chacun ce qui lui revient, ne s'est guère préoccupée de leur cas. C'est un très mauvais calcul que de négliger ainsi des sujets supérieurs auxquels, dans l'Etat Idéal, devraient revenir les premiers rôles. *Bon élève et enfant supérieurement doué* ne sont point synonymes. Un *enfant précoce* n'est pas toujours, tant s'en faut, un enfant supérieurement doué. En effet, son avance peut ne résulter que d'une croissance mentale rapide, mais qui s'arrêtera plus tôt (un quotient intellectuel élevé n'est pas un signe certain de supériorité vraie, car il ne traduit qu'une vitesse de développement). Certains avancés pédagogiques ont été des enfants précoces. Durant les premières années de scolarité, leur niveau mental était nettement à la mesure des tâches scolaires. Mais leur croissance mentale s'est ralentie et le moment est venu où ils se sont trouvés dans une classe avec un niveau mental ne correspondant plus à celui qu'exigeait cette classe. Outre l'enfant précoce, il convient de distinguer l'*enfant prodige* ; ce dernier présente une ou des aptitudes hypertrophiées (peintres, poètes, musiciens, chefs-d'orchestre, calculateurs-enfants...) Cette hypertrophie, telle une mémoire prodigieuse, peut s'accompagner d'une intelligence moyenne, voire médiocre. L'enfant supérieurement doué est souvent bien développé physiquement (plus grand, plus fort, moins souvent malade que les autres enfants). Quoiqu'il préfère le contact de l'adulte, il est bien adapté au milieu scolaire. On discute avec lui comme avec une grande person-

ne et cela peut devenir presque gênant : il y a divorce entre ce laconisme, ce calme, cette assurance, cette stabilité, cette maturité et ce ruban de petite fille noué dans les cheveux. Le cas le plus typique qu'il m'a été donné de voir a été celui de la petite Fr. C..., âgée de 7 ans 6 mois. Cette enfant obtint presque le maximum au *Test Ikonía A*, en un temps record, avec grande aisance et sans discours superflu. A quelque temps de là, je la conduisis dans une classe réputée bonne et composée d'élèves de 11 ans 6 mois d'âge moyen. Je n'ajoutai rien aux consignes habituelles de la forme II du test destinée aux « grands ». La petite Fr. répondit seule et par écrit. Elle atteignit le score moyen de la classe en un temps lui aussi moyen, faisant preuve ainsi d'une intelligence et d'une capacité d'adaptation peu commune à son âge. La mère nous racontait que sa fille aimait beaucoup l'école et qu'à domicile, elle était constamment en train d'écrire, de dessiner, de constituer des collections, de feuilleter des livres..., et cela d'une manière tout à fait spontanée... De tels enfants sont rares : on en trouve deux ou trois dans des établissements de trois cents élèves. C'est pourquoi il est difficile, sauf dans de grandes villes, de créer pour eux des classes spéciales. Au sein des classes habituelles, il est tout de même possible de leur donner un enseignement « renforcé » les préparant graduellement à sauter une ou deux classes. Dans les classes à plusieurs divisions, dont je ne pense nullement tout le mal qu'en pensent certains parents, un tel enfant peut s'intéresser aux exercices des élèves plus âgés et faire ainsi deux années en une sans le moindre heurt. Traité comme un élève ordinaire, un élève supérieurement doué perd un temps considérable vu qu'il a toujours fini bien avant les autres. La turbulence, l'indiscipline risquent de germer dans cette oisiveté. De plus, l'enfant habitué de triompher constamment sans peine, perd le goût de l'effort. C'est ainsi qu'échouent au cours des études secondaires, des sujets farcis de qualités. L'enfant bien doué n'est qu'une espérance. Il faut encore qu'il sache tirer parti de sa brillante. Par définition, il possède les qualités caractérielles et morales le lui permettant, puisque nous n'envisageons pas que l'intelligence. Mais reste le milieu qui concourt pour beaucoup à l'édification du génie. Un bel exemple est cet enfant italien, très intelligent, que j'ai re-

trouvé vendant de la crème glacée parce que ses parents s'étaient empressés de lui faire gagner quelque argent à l'issue de la scolarité obligatoire.

On vient de le voir, je ne suis pas systématiquement hostile à l'avancement pédagogique. Il faut permettre aux sujets supérieurement doués de sauter une classe, de gagner un an, voire deux, d'entrer plus jeunes à l'école primaire (1). Il n'est même pas interdit d'agir de la sorte à l'égard d'élèves bien doués, sans être géniaux. Cependant, comme trop de parents voudraient profiter de l'aubaine, il convient de définir quelques exigences. La décision d'avancer un enfant devrait appartenir conjointement aux parents, aux maîtres, au médecin, au psychologue et à... l'élève. Tous les parents ne désirent pas faire de leurs enfants des *avancés*. Les maîtres doivent dire si la population et l'organisation matérielle de leur classe leur permettent d'accepter un avancé. Dans l'affirmative, il leur incombe de ménager certaines transitions et de tirer le signal d'alarme dès que l'expérience menace de mal tourner. Au médecin de décider si l'enfant est apte à supporter l'effort physique et la tension nerveuse liés à l'avancement. Le psychologue dira si l'enfant accuse, au double point de vue de la maturité mentale et de la maturité sociale, une avance telle qu'on puisse envisager d'avancer l'entrée au C. P. ou de sauter une classe. Il le saura en examinant l'enfant et en s'entretenant avec les parents. Un simple Q. I. ne peut fournir

(1) Nous pouvons penser notre organisme, la nature, la vie comme une chaîne d'équilibres. Notre adaptation au milieu physique et social est le fait de réajustements perpétuels où l'intelligence intervient. Elle est plus ou moins impliquée selon les situations et si l'on veut qu'elle se développe, il importe de multiplier les problèmes qui la sollicitent particulièrement. En exigeant d'un enfant de 8 ans d'âge mental des tâches à la portée d'un enfant de 6 ans d'âge mental, bien loin de solliciter son intelligence par une rupture d'équilibre, par une désadaptation sensible, on la condamne à l'inertie et, la situation se prolongeant, à l'asphyxie. Les maîtres qui ne font pas réfléchir leurs élèves, qui leur mâchent et digèrent la besogne, qui leur enlèvent toute initiative, qui les tiennent littéralement en lisière, sont de mauvais éveilleurs de l'intelligence. En voulant trop bien suivre les élèves, ils les précèdent et les entourent également, les préparant très mal à la vie moderne faite d'imprévu et hérissée de difficultés.

une indication sûre au point de vue du développement mental. Des gens croient qu'un Q. I. de 120 obtenu au Binet-Simon permet d'envisager l'avancement. C'est faux, car un enfant de 3 ans 1/2, nullement apte à affronter le C. P., peut obtenir un Q. I. aussi élevé et même plus élevé. Ce qui compte en l'occurrence, c'est l'âge mental. Si l'on veut se référer au Q. I., il faudra se souvenir qu'au Binet-Terman (Stanford-Revision) un Q. I. de 105 est moyen sans plus quand il s'agit d'élèves du C.P. De plus, ce n'est pas l'âge réel du sujet mais l'âge réel moyen de la classe qu'il faut envisager. Enfin, le sujet qu'on souhaite avancer doit obtenir sur ces bases un Q.I. supérieur à la moyenne, soit 110 au moins (une marge de sécurité est nécessaire vu que le jeune âge de l'enfant constitue généralement un handicap à tel ou tel point de vue. Remarquons d'ailleurs que tous les enfants d'âge normal et d'intelligence moyenne ne franchissent pas du premier coup l'obstacle du C.P.). Soit un enfant qui a 5 ans 5 mois le 1^{er} octobre. Cet enfant accuse au Binet-Terman un A.M. de 7 ans (84 mois), ce qui le crédite d'un Q.I. de $84/65$, soit 129. L'âge moyen des élèves entrant au C.P. est de 6 ans 3 mois (75 mois). A partir de cet âge et de l'A.M. du sujet que l'on désire avancer, j'obtiens un Q.I. de $84/75 = 112$, qui permet l'avancement. Un autre enfant de 5 ans 5 mois ayant un âge mental de 78 mois aurait un Q.I. de $78/65 = 120$. Calculé à partir de l'âge moyen de la classe, ce Q.I. serait de $78/75 = 104$, donc insuffisant. Le *Test Ikonia A* indique où l'enfant en est sur le chemin du nombre et de la généralisation, et permet un jugement plus nuancé, mais ici aussi il faut que l'enfant soit au-dessus de la moyenne obtenue par les élèves du C.P. d'âge normal (les mêmes règles restent valable quand il est question de faire sauter une classe). Même si le niveau mental est suffisant, on déconseillera l'avancement pédagogique dans des cas particuliers tels que ceux-ci : déficience de l'ouïe, de la vue, dominance latérale incertaine, gaucherie, bégayement (d'une manière plus générale : troubles de l'organisation spatio-temporelle) (1) non-fréquen-

(1) La dyslexie et la dysorthographe qui la prolonge ne sont pas sans liens avec ces troubles de l'organisation spatio-temporelle. On découvre beaucoup de dysorthographiques à l'heure actuelle. Il con-

tation d'une école maternelle, changement de résidence (entraînant un changement d'école) probable... Toutes ces conditions peuvent paraître trop sévères aux profanes. L'expérience — combien ai-je vu d'élèves dont on a compromis toutes les études en voulant gagner quelques mois ! — m'a montré qu'elles étaient simplement l'expression de la prudence. Je ne suis d'ailleurs nullement seul de cet avis. Madame Van Haverbeke, inspectrice de l'Enseignement Primaire à Liège, me disait dernièrement qu'elle avait rarement vu des élèves entrés trop jeunes à l'École primaire parvenir aux études universitaires sans devoir payer leur avance soit au point de vue physique, soit au point de vue caractériel, soit au point de vue de l'efficiace scolaire. En 1852, M. Fortoul écrivait : « il a été généralement reconnu qu'à seize ans les jeunes gens ne remplissent pas sérieusement les conditions des premiers grades qui leur ouvrent l'accès des facultés.

vient cependant de distinguer de la dysorthographe vraie la pseudo-dysorthographe, laquelle procède de l'ignorance ou du mépris des règles de l'orthographe et constitue une traduction d'une attitude générale de notre société : primauté de l'image sonore ou visuelle sur l'écrit (loi du moindre effort), laisser-aller, manque de rigueur et de soin. Le dysorthographique vrai fait également mal les accords, il oublie aussi les s ou les terminaisons des verbes (comment en fait-il autrement puisque pour lui l'orthographe est une chose mouvante et insaisissable, pour ne point dire dépourvue de sens). Cependant, les erreurs qu'il commet offrent des caractéristiques qui ne trompent point : inversions de lettres et de syllabes, confusions de sons et de lettres, découpages arbitraires de mots, graphies étranges et dépourvues de stabilité. Voici quelques mots écrits par une élève d'intelligence supérieure à la moyenne (elle s'est rangée dans la 1^{re} classe au Test Ikonía à la grande surprise de sa maîtresse de Français qui la considérait comme une anormale de l'intelligence) : **cet Noël les llumer (sa all) de la ville prie le (j) chai est rou gée pré du vaut teuse rené riras baurous lorce ce ceca son nanivère.** Les phrases dictées étaient : « C'est Noël. Les lumières de la ville brillent. Le chien est couché près du fauteuil. René rira beaucoup lorsque ce sera son anniversaire. » Les mots indiqués entre parenthèses ont été écrits puis barrés par le sujet. L'imprimé ne peut évidemment rendre les hésitations et les surcharges que l'on constatait. Parmi les cas de dyslexie que j'ai étudiés, j'en ai trouvé qui, à mon avis, étaient en relation directe avec un avancement pédagogique : les sujets avaient été confrontés avec la lecture et l'écriture à un moment leur organisation spatio-temporelle était encore trop fragile.

Les facilités qu'on offre aujourd'hui compromettent leur avenir parce que, dans l'exercice des professions libérales, des diplômes conquis à la hâte ne peuvent tenir lieu de la maturité qui est le fruit du temps. Ainsi le Conseil supérieur répétant un vœu émis dans l'une des précédentes sessions n'a-t-il pas hésité à déclarer que les aspirants au baccalauréat ne devraient pas se présenter avant l'âge de dix-huit ans... ». Cette déclaration a conservé toute sa valeur ; des chiffres que j'emprunte à M. R. Echard (Inspecteur d'Académie de Paris) le prouvent à suffisance : « Notons que les bacheliers âgés de 16 ans sont en proportion infime... Seuls les élèves exceptionnellement doués peuvent prétendre au baccalauréat à 16 ans et il est probable que parmi les enfants entrés en 6^e entre 9 et 10 ans, 7.410 sur 45.571 admissions dans les établissements publics parisiens au 1^{er} octobre 1958, beaucoup qui trébuchent ou se découragent auraient normalement suivi, et sans risque de compromettre leur développement physique, si leur entrée dans le second degré avait été retardée d'une année » (*L'Education Nationale*, 15 janvier 1959, pp. 24 et sui.)

J'insiste une fois encore sur le fait que je ne prône aucunement une pédagogie niaise, qui se perd en mille détour et verse dans l'immobilisme intellectuel. Bien des enfants sont relativement plus intelligents que beaucoup d'adultes et à coup sûr plus aptes à apprendre (quand on leur laisse la liberté de constituer des groupes de travail, la profondeur de leurs recherches étonne). Leur jeune esprit qui se construit a cependant des limites ; en voulant l'exercer trop tôt et d'une manière trop intensive, on risque fort d'en compromettre le développement harmonieux, une des fins majeures de l'éducation.

G. PIRE.



INFORMATIONS

La Fédération des Familles de France tiendra un important congrès à Rouen les 6, 7 et 8 novembre prochains. Le thème du congrès sera le suivant : « Les Responsabilités éducatives des familles devant le monde moderne ».

« En choisissant, écrivent les organisateurs, un tel sujet pour son prochain Congrès, notre Fédération a voulu poser tout le problème de la mission et des responsabilités éducatives des familles et des parents dans le contexte du monde actuel et amener ces derniers à observer les multiples influences qui déterminent le comportement et les aspirations des jeunes, à prendre conscience de la grandeur et des difficultés de leur mission d'éducateurs, à rechercher les éventuelles adaptations de leur intervention éducative, compte tenu de ce que sont les enfants et les jeunes et des données plus ou moins nouvelles dans lesquelles l'éducation familiale doit être assurée. Une vaste enquête a donc été lancée dans toute la France, auprès des familles adhérentes ou sympathisantes à notre mouvement, enquête diffusée à ce jour à plusieurs dizaines de milliers d'exemplaires. »

Le questionnaire comprend les

trois parties suivantes : I) Répercussions sur les jeunes des influences du monde actuel vues par les parents. II) Les jeunes dans le monde moderne vus par eux-mêmes. III) La mission éducative de la famille. (Pour tous renseignements, s'adresser au siège de la Fédération, 28, Place St-Georges, Paris 9^e).

*.

L'Institut Pédagogique National déploie toujours la plus heureuse activité dans l'organisation de nombreuses expositions, comme celle par exemple consacrée à Selma Lagerlof, dont nous avons ici commémoré l'anniversaire. Parmi ces expositions, nous tenons à en signaler surtout une qui nous a paru la plus originale, et qui a vivement intéressé les écoliers qui l'ont visitée : *la poste en 1870-1871*, exposition tenue le mois dernier, et montrant l'ingéniosité de l'administration postale, pendant le siège de Paris : utilisation des ballons-postes, des pigeons voyageurs, et la Direction de l'Institut rappelle à ce sujet l'existence du Musée Postal (4, rue Saint-Romain) dont la visite peut être extrêmement fructueuse pour les enfants, et répond à un de leurs intérêts majeurs.

Notre ami A. Véra avait organisé un concours qu'il avait généreusement doté d'un prix de 500.000 francs, pour la composition d'un ouvrage sur l'enseignement des mathématiques. Parmi les nombreux livres présentés à son examen, le jury a choisi celui de M. A. Huisman, professeur au Lycée Montaigne, « *Le Fil d'Ariane* ». M. Véra lui a remis lui-même ce prix au cours d'une réunion très sympathique, le 28 février dernier.

L'ouvrage part des notions les plus immédiates (nombre entier) et, après avoir établi les bases essentielles de l'algèbre et de l'analyse, expose des notions sur les théories les plus modernes : programmes linéaires, recherche opérationnelle, méthode de libé-

ration pour la résolution des systèmes d'équation linéaires, les équations différentielles et les équations aux dérivées partielles, loi de probabilité de Poisson.

Il est accessible aux élèves de la deuxième partie du baccalauréat, et son but est de contribuer à moderniser l'enseignement des mathématiques, en l'orientant, aussitôt que possible, vers des applications réelles et suggestives telles que : composition de régime alimentaire, répartition des achats de matières premières, retards des avions à l'atterrissage, etc... (1)

(1) A. HUISMAN, *Le Fil d'Ariane*, Ed. Wesmael-Charlier.

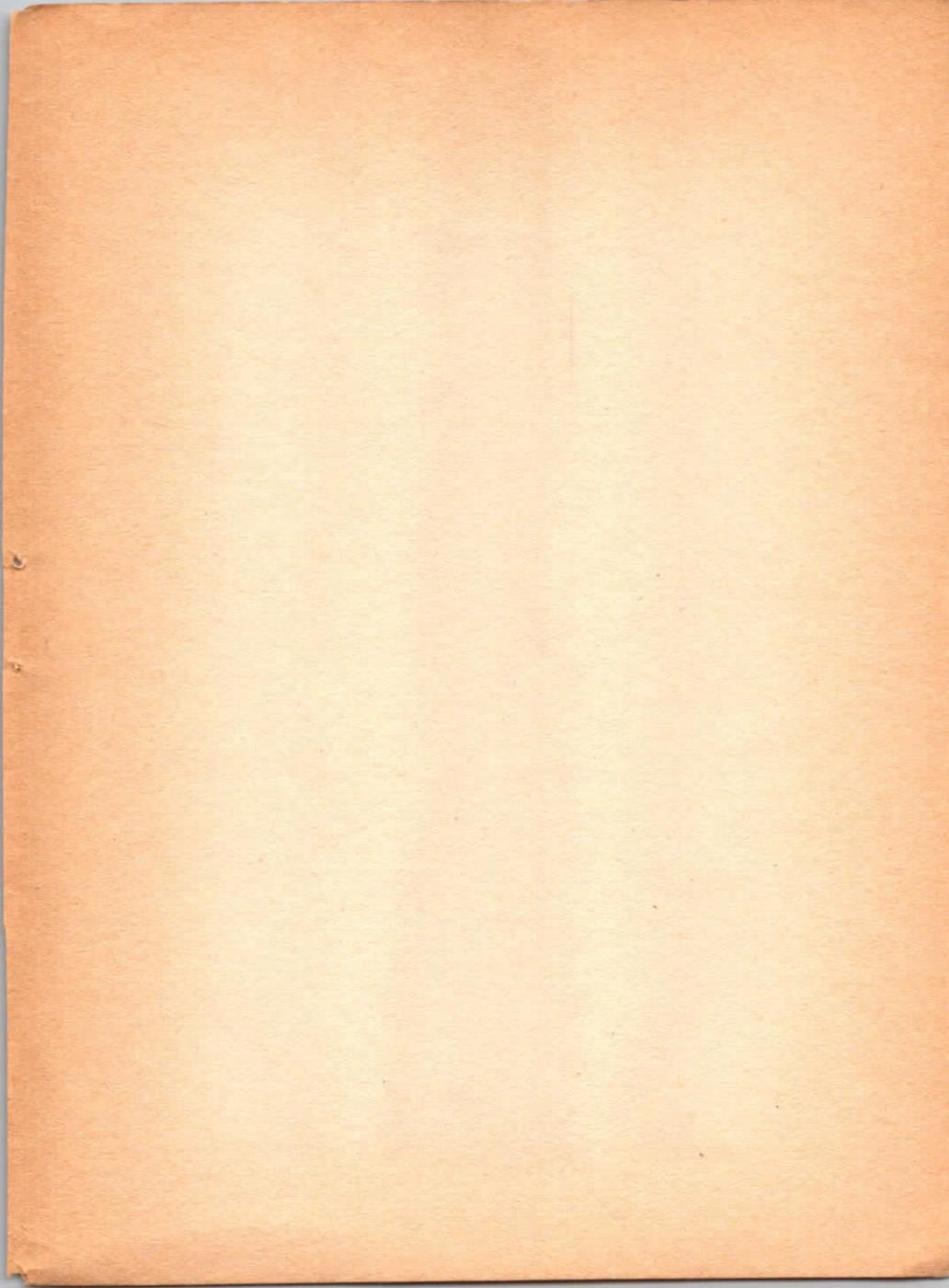
NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE

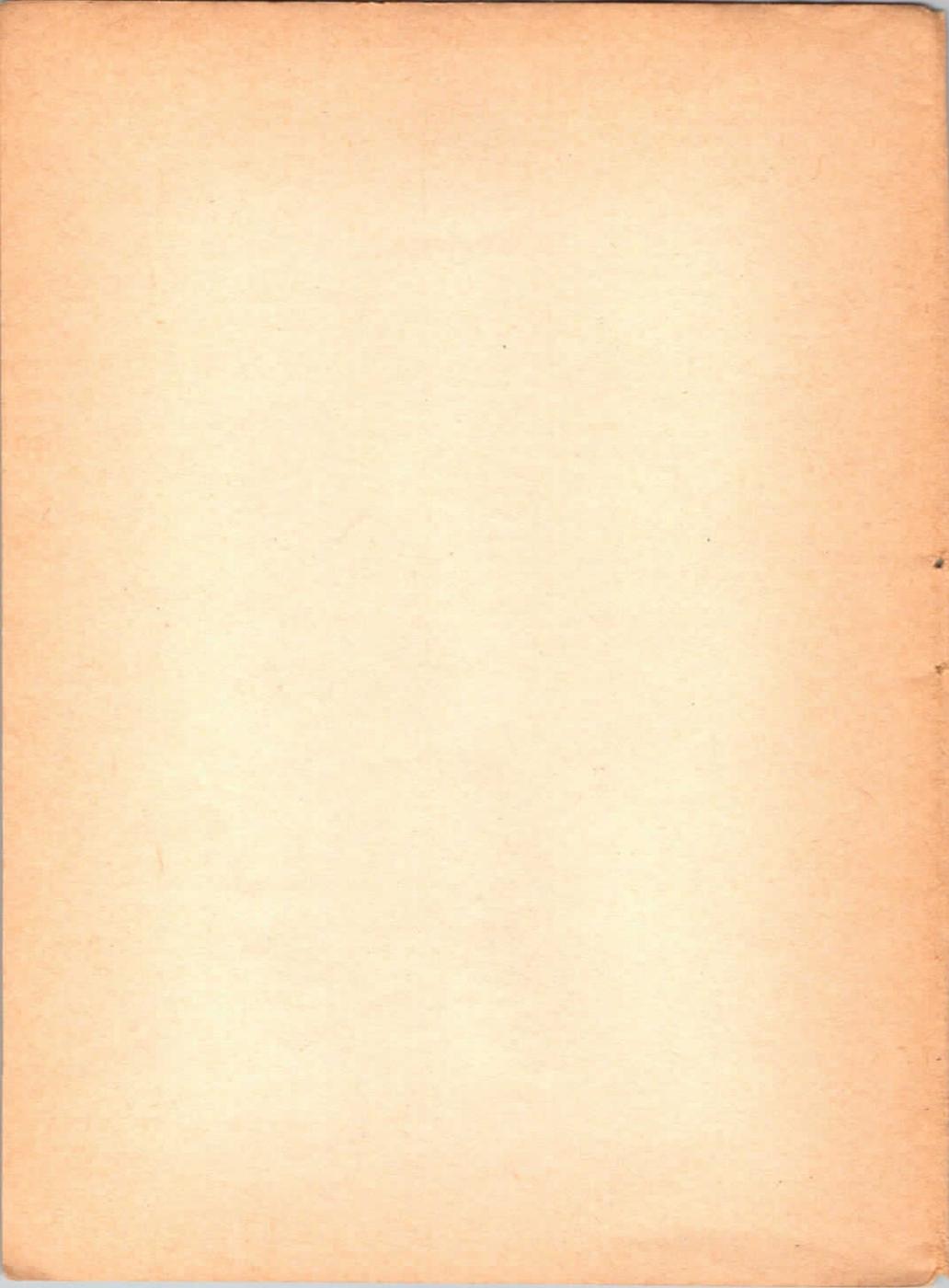
A. CONQUET, *Savoir écouter, secret d'efficacité*, Paris, Centre de Recherche de la Bonne Presse, s.d. (1958).

Nous souhaitons évidemment qu'à l'école ce ne soit plus nécessaire : moins le maître parlera, moins les élèves auront besoin d'apprendre à écouter et quand il ne parle plus que lorsque les élèves lui demandent de parler, peu et avec précision, ils écoutent très bien sans avoir appris. Mais M. Conquet nous rappelle judicieusement qu'il n'y a pas que l'école, et qu'il y a un nombre considérable de jeunes et d'adultes qui se trouvent dans la nécessité d'écouter et qui ne savent pas écouter, parce qu'ils n'ont jamais appris. C'est particulièrement le cas pour ceux qui nous intéressent ici, à savoir les élèves des grandes écoles et encore plus les étudiants dans les Universités. Le professeur ici est vraiment obligé de parler, d'exposer des idées qui sont le plus souvent des idées personnelles et il suffit d'avoir

enseigné dans une faculté pour constater que les étudiants ne savent guère écouter, et n'ayant pas su écouter, ne savent pas davantage prendre des notes. C'est surtout à eux que je pensais en lisant ce petit ouvrage, vivant, pittoresque, habile et clair, dans lequel l'auteur présente d'un façon précise et utile les règles du savoir écouter. Je leur en conseille la lecture, elle les instruira presque en les amusant, et ils y apprendront un art dont pour le moment ils ne peuvent se passer. Ils y trouveront aussi une utile bibliographie. M. Conquet avait déjà montré dans ses ouvrages antérieurs combien il est au courant des récents travaux américains. Et souhaitons que des excellents conseils qu'il donne à ceux qui, pour apprendre, doivent savoir écouter, fassent aussi leur profit ceux qui ne savent pas que, pour enseigner, il faut aussi savoir écouter.

R. C.





ABONNEMENTS 1958-1959

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.

Ecole Nouvelle Française, 5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	750 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	150 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	850 fr. —
 BELGIQUE : Mlle Alice CLARET,	 130 fr. belges
Churchill's House	
156, Avenue Winston-Churchill	
Uccle-Bruxelles	
 Vente au n°	 22 fr. belges



Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande** et **30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e