

REVUE DE

l'école nouvelle
française

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 429
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

77 - 78

LA NOTATION A L'ÉCOLE

(Qu'est-ce que la docimologie)

G. PIRE

MARS - AVRIL 1960

mensuel



AVANT-PROPOS

Nous avons dit, dans un précédent numéro, ce qu'avait d'illusoire la correction du travail effectué par les élèves. M. Pire, que nous n'avons plus besoin de présenter à nos lecteurs, montre ici ce que la notation de ce travail a de faux et de dangereux. Les maîtres en usent, trop souvent par habitude et pour des raisons où la pédagogie tient bien peu de place. Les parents y attachent une importance démesurée, et beaucoup d'entre eux ne cessent de tourmenter leurs enfants, de leur brandir à la face leurs notes (et, quand il est possible, celles de leurs camarades), de vouloir les mettre trop tôt sur un chemin trop rocailleux et de les y presser sans cesse, tant qu'ils trébuchent d'un caillou à l'autre, sans avoir vu ni l'un ni l'autre. Que nos lecteurs méditent ce solide travail de M. Pire, et l'aident et nous aident à combattre la notation, ce mal qui, dans tant de familles et de classes, répand la terreur.

R. C.

LA NOTATION A L'ÉCOLE

(Qu'est-ce que la docimologie ?)

« Du reste, jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents, même à la course, aussitôt qu'il commence à raisonner ; j'aime cent fois mieux qu'il n'apprenne point ce qu'il n'apprendrait que par jalousie ou par vanité. Seulement, je marquerai tous les ans les progrès qu'il aura faits ; je les comparerai à ceux qu'il fera l'année suivante ; je lui dirai : « Vous êtes grandi de tant de lignes ; voilà le fossé que vous sautiez, le fardeau que vous portiez ; voici la distance où vous lanciez un caillou, la carrière que vous parcouriez d'une haleine, etc. ; voyons maintenant ce que vous ferez. » Je l'excite ainsi sans le rendre jaloux de personne. Il voudra se surpasser, il le doit ; je ne vois nul inconvénient qu'il soit émule de lui-même » (1).

Ce texte de Jean-Jacques Rousseau serait trop long s'il devait simplement nous servir d'épigraphe ou d'exorde. Aussi n'entendons-nous nullement lui faire jouer ce rôle mineur. Nous appelons au contraire l'illustre pédagogue comme premier témoin dans un débat qui sera vraisemblablement passionné en raison même de son objet. Ce témoignage est bref, franc, autoritaire. Il est de nature à ébranler la partie adverse parce qu'il pèse de toute son exactitude et de tout le prestige de son auteur. Le temps du *magister dixit* n'est plus. On ne ceinture plus l'opinion uniquement à l'aide de belles citations, et les

(1) Emile, livre III ; tome II, p. 155 de l'édition Hachette en 13 volumes.

noms de Platon ou d'Aristote n'entraînent plus automatiquement l'adhésion. Nous le regrettons moins que personne, mais il reste qu'une foule d'ouvrages font encore à l'heure actuelle autorité, pour la juste raison que leurs auteurs ont acquis dans le domaine qu'ils traitaient une incomparable maîtrise. Jean-Jacques Rousseau est de ceux-là et si tout le monde ne voit pas en lui le père de la pédagogie moderne, chacun m'accordera qu'il a exprimé, en matière de pédagogie théorique et même pratique, des principes d'une remarquable profondeur. L'avis de Rousseau n'est pas de ceux que l'on repousse d'un simple mouvement des épaules.

Que nous dit Rousseau dans ce passage ? De ne pas faire entrer un enfant en concurrence avec d'autres enfants que, de cette concurrence, naît la vanité ou la jalousie, selon que le sujet triomphe de ses rivaux ou leur demeure inférieur. Vu que, dans le cas le plus courant, l'enfant est supérieur à certains et inférieur à d'autres, il contractera le plus souvent l'un et l'autre défaut. L'accent tout spécial qu'il met sur la formation morale et sur la vigilance constante avec laquelle il faut écarter les passions extérieures de l'âme de l'enfant explique l'attitude de Rousseau. C'est pour lui une raison suffisante pour condamner sans appel une des plus anciennes armes de l'arsenal pédagogique : l'émulation fondée sur les notes, sur les places. Ce que Rousseau condamne, c'est l'émulation malsaine qui dresse les élèves les uns contre les autres et les force à s'épier sans cesse à la manière d'un lot de coureurs cyclistes à l'approche de l'arrivée. Cette émulation blâmable et préjudiciable à divers points de vue, comme nous le verrons tout à l'heure, est aussi vieille que l'école et ne s'éteindra qu'avec elle. Sa pérennité s'explique aisément : elle est, comme la cloche, l'estrade surélevée, l'obligation de garder le silence et l'immobilité ou la défense de porter secours à son meilleur ami enlisé dans un exercice scolaire... un instrument de domination du maître. Elle entraîne la dislocation du groupe, elle annihile des forces qui, si elles venaient à se conjuguer, risqueraient de mettre en péril le prestige et la prééminence du maître. Il s'agit là d'un mobile profond dont les intéressés n'ont pas toujours conscience mais qui n'en est pas moins réel. Les notes scolaires ont

évidemment d'autres raisons d'être. Elles servent de monnaie d'échange : vous me fournissez tel rendement scolaire, je vous octroie telle quantité de points. Elles interviennent aussi comme moyen de sanction : vous avez commis telle action reprehensible, je vous inflige une amende, je vous enlève tant de points. On peut les considérer aussi sous l'angle du contrôle ; en effet, elles sont susceptibles de fournir aux maîtres et aux autres personnes qui s'intéressent à la vie scolaire de l'élève des indications sur les progrès réalisés, au cours d'une période donnée, dans telle ou telle branche. Les notes sont alors l'expression d'un rendement ; elles disent, en fin d'année, si le sujet a progressé de manière telle qu'on puisse le laisser accéder à la classe supérieure. On nous dira encore que les notes scolaires permettent aux élèves eux-mêmes de sentir d'une manière concrète leurs points faibles ; une cote inférieure, c'est un signal de danger, un coup de semonce qui invite l'élève à se ressaisir et à centrer son travail et son zèle sur un secteur précis. Ces divers rôles qu'on fait jouer aux notes n'ont assurément rien de blâmable. Il est psychologiquement normal qu'un maître se prémunisse contre la cohésion trop puissante du groupe scolaire. La paix internationale, la stabilité du gouvernement civil, l'harmonie sociale, la discipline militaire... résultent d'ailleurs en grande partie de la jugulation réciproque de forces et de fandangos opposés, qui emporteraient tout si elles s'unissaient. On paye les ouvriers, les employés avec des chèques, des billets et des pièces ; pourquoi ne payerait-on pas les élèves avec des bulletins et des points ? Ne vaut-il pas mieux punir un élève en lui enlevant quelques points qu'en lui infligeant la douleur et l'ignominie de sévices corporels ? Il est normal et légitime que les maîtres tâchent d'évaluer chez leurs élèves les effets produits par leur enseignement. A première vue, les devoirs, les interrogations et les examens sanctionnés par des notes constituent un moyen efficace pour atteindre ce but.

Donc, si les notes scolaires peuvent engendrer de néfastes effets, il semble que ce n'est point du côté de ceux qui les distribuent qu'il faut en chercher les raisons, mais du côté de ceux qui les reçoivent. Nous reviendrons tantôt sur cet aspect du problème.

Jusqu'à présent, nous avons admis implicitement que les notes scolaires étaient attribuées d'une façon objective. Mais en va-t-il toujours ainsi ? Cette question semblera déplacée à beaucoup de maîtres. Que les notes soient la traduction fidèle du jugement du professeur et l'indice exact du rendement scolaire de l'élève, voilà, répondront-ils, ce dont on ne peut douter sans faire injure soit à notre honnêteté, soit à notre compétence. Ces réactions plus ou moins vives sont normales : les pédagogues praticiens sont d'autant moins enclins à admettre les doutes d'autrui qu'eux-mêmes n'en ont jamais éprouvé le moindre. Pourquoi d'ailleurs douteraient-ils de leur compétence de juges puisque cette compétence est naturellement attachée à leur science, à leurs titres, à leurs fonctions, à leur art. Un maître pourrait se demander s'il est ou non bon juge si on lui a enseigné ce que doit être ou ne pas être un bon juge. Mais, au cours de sa préparation, jamais on n'a effleuré ce problème, précisément parce qu'on ne soupçonnait même pas son existence. On connaît, en Belgique et même à l'étranger, le fameux *Plan d'Etudes* de 1936, qui marquait une volonté de sortir des sentiers battus en matière d'enseignement primaire et qui introduisait à l'école des principes établis par la psychologie de l'enfant en grand progrès. Ce plan, qui contenait d'excellentes idées à côté d'autres qui l'étaient moins, a été remplacé récemment par un nouveau plan (appelé par beaucoup « Plan d'Etudes 1958 », bien qu'il date de fin 1957), révision qui apporte plusieurs améliorations. Ce Plan dit beaucoup de belles choses sur « l'éducation et l'instruction par l'observation du milieu ». On y trouve des indications assez fournies sur l'enseignement du chant, sur le service éducatif des Musées, sur la manière d'enseigner la seconde langue nationale, sur les travaux manuels et les travaux à l'aiguille..., mais, dans ce copieux faisceau de directives, nous n'avons rien trouvé qui concernât l'art de composer des questions d'examens, de corriger les copies et de les coter. Nous avons simplement remarqué un appel à l'indulgence des maîtres envers les élèves soumis à des examens de passage. Les auteurs du Plan demandent aux instituteurs de faire preuve de la « conscience la plus scrupuleuse », et de n'exiger que les connaissances indispensables. « Notre école primaire

compte un nombre impressionnant d'enfants retardés » (1), alors qu' « à l'école primaire, il ne peut y avoir que très peu de sacrifiés ». L'excès de « sacrifices » est imputé aux exigences démesurées de certains maîtres. N'abordons pas cette question particulièrement épineuse et contentons-nous, pour l'instant, de constater que les auteurs du Plan, soucieux de donner aux maîtres des instructions précises et détaillées, n'ont point jugé nécessaire de s'étendre avec une complaisance qui n'eût pas été superflue sur les techniques et les problèmes docimologiques. Le fait qu'ils n'ont point cru que le titre de maître rendait nécessairement bon pédagogue nous laisse supposer qu'ils n'ont soupçonné dans l'art d'attribuer des notes scolaires aucune difficulté.

Ceci nous incite à croire que les pédagogues auraient à jamais conservé leur confiance tranquille dans leurs qualités de juges impartiaux et infailibles si la Psychotechnique n'était venue jouer le rôle de trouble-fête. Dans l'*Avant-Propos* du numéro spécial 1958 du *Bulletin de l'Institut National du Travail et d'Orientation Professionnelle* (2), le Professeur Henri Piéron rappelle : « Et quand on vit les psychologues utiliser des épreuves standardisées, des « tests » pour juger des connaissances ou des aptitudes intellectuelles, on prit au début comme critère de la validité d'un test son accord avec les jugements et les notes des éducateurs. Mais les problèmes de l'attitude scientifique conduisirent à poser la question de la valeur même des critères, et, par suite, de celle des examens traditionnels. La docimologie naquit de la psychotechnique, et les premières données pour le contrôle de la validité des notes attribuées par divers correcteurs aux mêmes compositions s'avèrent catastrophiques, de nature à ruiner la confiance traditionnelle en ces bons

(1) Cela est malheureusement exact, et en Belgique et en France. En Belgique, en 6^e année d'études primaires, année qui marque généralement la fin du cycle primaire, il y avait, en 1954-55 (année scolaire 1954-55), 17,94 % d'élèves retardés d'un an, 7,82 % d'élèves retardés de deux ans et 2,54 % d'élèves retardés de trois ans et plus.

(2) Ce numéro spécial est précisément consacré à des études docimologiques.

vieux examens. On tenta de fermer les yeux, et de faire le silence sur ces travaux révolutionnaires qui menaçaient une douce quiétude. Mais il n'est pas possible d'étouffer longtemps la vérité, et elle a fini par percer : certains examens se montrent équivalents d'un simple tirage au sort ». M. Piéron avait plus que quiconque le droit de parler en ces termes. En effet, il figure parmi les pionniers des études docimologiques en France. Lors du Congrès International de Psychotechnique de novembre 1927, il apportait déjà sa contribution à une docimastique rationnelle. Dans *L'Enseignement scientifique* (1), M. Piéron soulignait, il y a plus de trente ans, la nécessité d'une docimologie. Nous retrouvons dans ce néologisme deux substantifs grecs : *dokimè*, qui signifie *épreuve, examen*, et *logos*, qui, dans un tel composé, signifie *définition, explication, étude*. La docimologie est donc la *science des examens*, c'est-à-dire l'art de composer des épreuves valables, significatives, de les appliquer, de les corriger, de les noter et d'en tirer objectivement les conclusions qu'il est permis d'en tirer. Donc, dans *L'Enseignement scientifique*, M. Piéron ne craignait pas d'écrire : « A l'heure actuelle, on charge de faire passer des examens ou concours telle ou telle personne, sans que jamais on se soit préoccupé d'attirer l'attention sur la manière de procéder, sur les erreurs possibles, sur les modalités de notation, etc. Chacun fait son éducation à la diable, apprend à examiner en examinant, et les erreurs commises le sont au bénéfice ou aux dépens des candidats, dans tous les cas aux dépens de notre organisation sociale, dans la mesure où elle se fonde sur les résultats des examens et des concours. Quelques leçons de docimologie aux futurs examinateurs, quelques exercices pratiques, dans lesquels on comparerait les notations sur des épreuves écrites ou orales identiques, me paraissent tout à fait nécessaires. Il y a des « équations personnelles », selon l'expression de M. Decerf, qu'il est important de connaître et de corriger, soit au point de vue de la position de la note moyenne dans les groupes, soit au point de vue de la dispersion des notes. Il y a, d'autre part, des examinateurs qui cotent trop haut et d'autres qui cotent

(1) II, n° 17, 1929.

trop bas, d'où un décalage général de la coupure; dans les cas de corrections doubles, si l'on accouple des correcteurs de sens opposé, leurs déviations se compensent, mais s'ils sont de même signe, on aggrave la déviation, ce qui est de peu d'importance dans un concours, mais est désastreux dans un examen. D'autre part, certains utilisent toute l'échelle des notes, d'autres se limitent à des variations de quelques points autour de la moyenne. Cela ne change pas la coupure dans un examen, mais, quand on ajoute des notes (ou quand on prend la moyenne dans une correction double), celui qui utilise une plus large échelle donne par là plus de poids à ses appréciations, et influence davantage le résultat, ce qui fausse l'équilibre des épreuves, en particulier dans les concours. Enfin il faut envisager le cas des examinateurs instables qui, dans plusieurs évaluations successives, n'ont pas une cohérence suffisante. De tels examinateurs devraient être totalement éliminés, quelle que puisse être leur valeur intellectuelle ou pédagogique. Etant donné que, avec les meilleurs examinateurs, l'imprécision des classements est déjà très grande, au moins faut-il éviter les excès de fantaisie ».

M. Piéron prenait là un ton assez dur, mais sa sévérité était justifiée par les conclusions auxquelles étaient arrivées des recherches menées par lui-même, Madame Piéron, Henri Laugier, Mlle Weinberg et M. Decerf... H. Laugier et Mlle Weinberg avaient notamment étudié *le facteur subjectif dans les notes d'examen* (1). L'expérience de ces deux auteurs mérite d'être résumée; comme elle est ancienne et se passait au niveau de l'enseignement supérieur, elle ne risque pas d'offusquer nos lecteurs. Les deux auteurs avaient obtenu communication des copies de l'examen écrit « d'un des concours les plus élevés de l'organisation universitaire ». Ces copies, au nombre de 166, avaient été corrigées séparément par deux examinateurs, joignant à une haute conscience une longue expérience des examens. Ces deux professeurs d'université savaient qu'on allait analyser leurs notes; ils avaient donné leur plein accord à cette expérience. Les notes attribuées par chacun des deux

(1) *Année Psychologique*, XXVIII (1928), pp. 236-244.

professeurs A et B se distribuaient selon une courbe normale ; les notes moyennes accusaient une fréquence beaucoup plus élevée que les notes excellentes et que les notes inférieures ; c'était là un indice du sérieux de la correction. Indice non moins favorable, le coefficient de corrélation — qui rend compte du degré de concordance — entre les notes de A et de B atteignait .827 (Bravais-Pearson). Sans entrer dans les détails, nous rap- pelons néanmoins que toute mesure, si peu compliquée soit-elle, est toujours entachée d'une certaine erreur. Le coefficient de corrélation trouvé dénotait une remarquable concordance. L'expérience se déroulait donc dans les circonstances les plus favorables pour le système traditionnel de notation. Cependant, les moyennes arithmétiques des notes de A et de B différaient : 7,9 pour A et 9,1 pour B. Pour parler comme les étudiants, di- sons que A cotait *plus sec* que B et celui-ci *plus large* que A. Notons qu'il faut se méfier des moyennes arithmétiques, vu que leur calcul tend à masquer des phénomènes intéressants. Même si les deux professeurs avaient atteint la même moyenne, cela n'aurait pas signifié grand'chose, car l'un aurait pu avoir dis- tribué invariablement des notes égales à la moyenne, et l'autre des notes fort contrastées, tantôt basses, tantôt élevées. Sa- chant très bien cela, les auteurs avaient calculé les indices de dispersion des deux séries de notes, indices qui n'étaient évi- demment pas identiques. Mais l'étude la plus impressionnante était celle des écarts entre les notes des professeurs A et B pour les mêmes copies. L'écart était nul pour 20 copies ; il dépassait 11 point pour 114 copies. Son amplitude s'étalait de 0 à 9 points. Pour 21 copies, qui toutes avaient reçu 5 points du Pr. A, les notes du Pr. B variaient de 2 à 14 ; c'est-à-dire sur presque toute l'étendue de l'échelle utilisée par B. Pour 21 copies qui avaient reçu 7 points de A, les notes de B allaient de 2 à 13 (1). Divergence particulièrement spectaculaire : « Deux candidats, dont les copies présentent, de l'avis de l'un des examinateurs, exactement la même valeur, peuvent être jugés par l'autre exa-

(1) Nous avons pris connaissance de ces indications dans une pu- blication du Travail Humain, *Etudes docimologiques sur le perfection- nement des examens et concours* par H. Laugier, H. Piéron, Mme Piéron, E. Toulouse et Mlle Weinberg, page 20.

minateur aussi différents que possible : l'un des deux candidats est classé 2^e sur 166 et l'autre avant-dernier » (1). Dans le cas d'un examen ou d'un concours, de telles divergences entraînent des conséquences graves. H. Laugier a calculé que, dans le cas présent, si l'on avait demandé à chacun des deux professeurs de désigner 22 candidats recevables, il se serait produit que 11 seulement auraient été désignés à la fois par A et B. Certes, H. Laugier signale qu'en pratique les deux professeurs confrontaient leurs notes et les accordaient. Mais on ne peut tout de même s'empêcher de penser au cas du juge unique ; vu par le juge X, tel candidat réussit et se classe très bien ; en aurait-il été de même s'il était passé devant le juge Y ? Son avenir scolaire et même son avenir tout court auraient pu être assez différents. Mlle Weinberg et H. Laugier soulignaient fort justement — et la situation est toujours telle — combien les concours jouent un rôle important en France et combien est sévère la sélection des candidats désireux d'être admis dans les grandes écoles.

H. Laugier et Mlle Weinberg devaient apporter deux ans plus tard une seconde contribution à l'étude du *Facteur subjectif dans les notes d'examens*. Leurs recherches avaient fait du bruit, ce qui laisse supposer que les examinateurs qu'ils invitaient à participer à leurs expériences se sentaient assez sûrs d'eux et se tenaient sur leurs gardes. Les auteurs obtinrent communication des notes attribuées par les mêmes professeurs — que nous avons appelés A et B — mais cette fois pour un examen d'histoire et de géographie, et aussi des notes attribuées par deux professeurs M et N à l'occasion d'un examen de philosophie. La première expérience semblait avoir fait impression sur A et B : leur degré de sévérité était devenu voisin ; pour 27 des 141 copies qu'il devait corriger, A avait octroyé une note double (6-7, 8-9, etc.). L'écart maximum des notes de A et de B pour une même copie était tombé de 9 à 5 (ce qui est encore considérable, même dans le cas d'une échelle théorique variant de 0 à 20). La moyenne arithmétique des notes de M et N était su-

(1) *Ibidem*, p. 22 ; c'est H. Laugier qui souligne.

périeure de près de 4 points (c'est énorme) à celle de A et B. Cette indulgence plus grande pouvait tenir à la personnalité de M et de N, à leur spécialité (philosophie), au nombre de candidats qu'ils avaient à classer (1). Le degré de concordance (corrélation) entre les jugements de A et de B restait élevé .85, mais entre M et N, il n'était que de .42, ce qui est faible. Ceci s'expliquait par le fait que l'appréciation d'une copie de philosophie laisse une place plus grande à l'« équation personnelle » (2). De plus, les notes de N offraient peu d'amplitude (3). On conçoit que si N avait toujours donné la même note aux candidats, tandis que M les faisait varier selon une amplitude assez large, la corrélation entre les deux séries de notes eût été ridiculement basse. Mais nous avons là, matière à une réflexion plus intéressante. Le juge qui fournit une série de notes fort peu contrastées est soit un novice, soit un mauvais juge (dans le premier cas, il se cantonne prudemment autour d'une moyenne). Dans le cas d'un concours, son avis ne compte presque pas, bien qu'il croie avoir aidé ou malmené les candidats, selon qu'il est indulgent ou sévère. Dans le cas d'un examen, s'il est indulgent, il favorise tous les candidats ; il leur accorde une sorte de bonification et en reconnaissance les étudiants lui décernent le titre de « bon ou brave type ». S'il est universellement sévère, ses cotes basses constituent pour les candidats une sorte de handicap. Ce

(1) 67 seulement, tandis que A et B devaient en voir 141. Un professeur accablé d'examens a plus de difficulté qu'un autre à conserver une constante objectivité. Mais dans le cas d'un concours, il faut, à notre avis, calculer le rapport qui existe entre le nombre de candidats et le nombre de places à pourvoir. Dans le cas présent, il était de 0,212 pour A et B et de 0,358 pour M et N. Sans être évidemment fonction de ce rapport, la bienveillance de beaucoup de juges croîtrait au fur et à mesure que ce rapport approcherait de 1. En d'autres termes, plus il y a de candidats pour une place, plus on est porté à être sévère. Cette tendance est humaine, mais, d'une session à l'autre, elle peut fausser assez sensiblement un concours.

(2) Apprécier la valeur d'une composition française, d'une version latine, d'un thème ou de la solution d'un problème d'arithmétique est une opération dont la difficulté va décroissant selon les matières énumérées.

(3) 1,73 seulement, alors que pour A, B et M, l'écart-étalon était de 3. Une faible dispersion fait baisser la corrélation.

type d'examineur est généralement honni par les élèves et cela se conçoit, car il est très décevant d'être invariablement mal payé de ses plus louables efforts.

Revenons à l'expérience de H. Laugier. La discordance entre les jugements de M et de N était telle que s'il y avait eu 20 candidats à choisir à ce concours de philosophie, 8 seulement auraient été désignés à la fois par M et par N. Il y aurait eu 60 % de désaccords !

Mlle Weinberg et H. Laugier ont également étudié la variabilité d'un même examinateur. Comme il fallait s'y attendre, ils ont démontré qu'un même examinateur ne reste pas constant dans son appréciation, que son « équation personnelle » subit des fluctuations. On avait dactylographié des copies correspondant à un certificat d'études supérieures en sciences, en remplaçant les noms des candidats par des numéros d'ordre. Les professeurs X, Y et Z corrigèrent les copies. Le Pr. X corrigea les copies originales, puis 3 ans 1/2 après, les doubles de ces copies. Z fit également deux corrections, mais à dix mois d'intervalle seulement. Il apparut que Z était plus indulgent que ses deux collègues (phénomène connu) et que X et Z, qui avaient procédé à deux corrections, étaient restés constants dans leur degré de sévérité. La moyenne des notes de X avait été de 9,6 la première fois et de 9,5 la seconde fois. Celle des notes de Z avait été de 11, 7 et de 11, 6. Mais rappelons-nous qu'une moyenne arithmétique masque souvent des phénomènes intéressants. Cette fois, elle masquait la particulière inconstance du correcteur X, lequel était pourtant persuadé, avant l'expérience, que la seconde fois ses notes seraient à peu près identiques aux premières. Le degré de concordance de X avec lui-même s'exprimait par un Bravais-Pearson de .58. La corrélation de X avec Y était de .59 pour les premières notes de X, et de .51 pour les secondes. La corrélation des premières notes de X et des premières notes de Z était de .56 ; elle devenait .44 quand on confrontait les secondes notes de X et les premières de Z. Elle tombait à .36 pour les secondes de X et de Z ! La corrélation de Z avec lui-même, sa fidélité, sa constance, était de .81. La corrélation Z1 - Y était de .74 ; la corrélation Z2-Y était de .81. Ces diverses corrélations montrent à suffisance

que X était un mauvais juge et qu'il n'aurait pas dû figurer dans un jury d'examen.

L'étude des écarts chez le même juge pour une copie corrigée deux fois confirmait cette appréciation peu flatteuse. Pour X, l'écart atteignait jusqu'à 10 points, tandis que pour Z, de beaucoup meilleur juge, il ne dépassait pas 4. Se référant aux cinq séries de notes (X1, X2, Y, Z1, Z2), les auteurs constataient : « Donc plus de la moitié des candidats seraient admissibles d'après certaines notations de professeurs et refusés d'après d'autres. Dans le cas d'un concours, les conséquences ne seraient pas moins lourdes ; les désaccords varieraient de 50 % à 67 %, dans la sélection des 16 % environ des meilleurs candidats » (1).

Dans le cas d'un jury composé d'un certain nombre de professeurs, les équations personnelles, les variations subjectives tendent à s'annuler. Dans ce cas, les chances pour que les jugements d'un jury soient voisins de ceux d'un autre jury augmentent. Elles sont fonction du nombre d'examineurs. Pour que la corrélation entre le jugement de deux jurys différents soit de l'ordre de .95, H. Laugier et Mlle Weinberg ont calculé qu'il faudrait un collège de plus de 13 juges (2).

(1) *Etudes docimologiques*, p. 39.

(2) Nous devons, à ce propos admirer la sagesse antique. Nous songeons aux assemblées judiciaires athéniennes, au tribunal des hélistes, à la Boulè érigée en tribunal, qui comprenait 500 membres. Les fluctuations que l'on constate dans les appréciations des examinateurs sont regrettables, mais l'enjeu est généralement de peu d'importance. Il n'en va plus de même quand il s'agit de l'honneur, de la liberté, de la vie même d'un citoyen traduit devant un tribunal. Quand on réfléchit quelque peu à leur situation, les jurés n'apparaissent plus comme « douze hommes en colère » mais comme douze hommes dans le plus profond désarroi. Il est des causes qui suscitent les passions à des centaines de kilomètres de distance, avant même qu'elles ne soient examinées. La presse se déchaîne, le public qui s'écrase dans la salle, manifeste, le procureur général fait pression sur la conscience des jurés pour qu'ils se rangent à sa façon de voir, la défense fait de même mais en faveur du présumé coupable... Parfois, le verdict est rendu assez tard le soir vu qu'on a voulu en finir ce jour-là. On demande à des profanes, étourdis de mots, écrasés de chaleur et de fatigue de juger leur semblable, c'est-à-dire un individu que l'on connaît aussi mal que soi. Dans de telles condi-

Terminons par la partie la plus amusante de l'expérience, celle qui réjouit encore les étudiants d'aujourd'hui et qui a rendu célèbre une certaine Paulette qui ne s'appelait pas Goddart. Elle avait 17 ans et venait de passer la première partie du bac, section A (latin-grec). Elle était d'une intelligence supérieure à la moyenne, mais elle ne connaissait rien à la matière des compositions de science dont nous avons parlé (« elle ignorait jusqu'à la signification des termes qui figuraient dans le titre et n'avait appris, dans sa section de latin, pas même les premiers éléments de cette science »). On demanda à la jeune fille de lire d'abord les copies pour se faire une idée du sujet, puis de les noter ensuite à l'occasion d'une deuxième lecture. La corrélation de ses notes avec la double série de notes du professeur X fut faible, cependant la corrélation des jugements de Paulette avec les cinq séries de notes des professeurs atteignit malgré tout .51 ; ce n'était ni mieux ni plus mal que la corrélation moyenne des professeurs entre eux. Les auteurs concluaient d'une manière peut-être un peu féroce : « Cette jeune lycéenne « littéraire » tient sans déshonneur sa place au milieu des professeurs de sciences de l'université... Il apparaît qu'une personne totalement

tions physiques, je ne voudrais même pas administrer le test le plus banal. Il faudrait bannir la foule sadique des Assises, interdire à la presse de parler de l'affaire et de la « juger » bien avant le procès (cela éviterait que les jurés aient déjà leur opinion faite au moment de la constitution du jury). Un corps de jurés devrait être sélectionné avec le plus grand soin (niveau intellectuel, niveau scolaire, caractéristiques mentales diverses, moralité, mœurs, opinions religieuses, philosophiques, politiques, profession...) On devrait donner à ces futurs jurés un minimum de formation en matière judiciaire (ainsi, on ne verrait plus de jurés répondre à des questions dont ils ignorent certains termes : **préméditation**, par exemple). On devrait interdire aux jurés de lire des articles de journaux ou de revues relatifs au procès et de discuter du procès avec des membres de leur famille ou des connaissances. Enfin, un jury devrait compter beaucoup plus de membres, 48, par exemple, répartis en quatre collèges qui délibéreraient séparément, de préférence le matin et jamais le soir. Le procès ne devrait jamais se dérouler dans la ville de l'accusé... L'inconstance des jurys serait alors ramenée dans des limites tolérables et l'on ne verrait plus, pour un même crime, les verdicts varier de la peine capitale à une condamnation légère, voire à l'acquiescement.

ignorante d'une question, mais intelligente, peut, après avoir lu un certain nombre de compositions d'étudiants, se faire une idée du sujet suffisamment juste pour arriver à apprécier les copies sans plus d'imprécision, pratiquement, que ne le font les professeurs d'université ». Il ne faut pas conclure de cette expérience que quiconque peut s'improviser examinateur. Il ne faut pas dire que Paulette jugeait aussi bien que les professeurs, mais que les professeurs ne jugeaient pas mieux qu'elle. On voit que l'intelligence, le grand savoir, la maîtrise dans sa spécialité ne confèrent pas automatiquement l'aptitude à faire passer des examens dans des conditions d'objectivité auxquelles les candidats ont droit. C'est donc avec la plus grande pertinence que M. H. Piéron dénonçait comme une funeste erreur le fait de croire que telles fonctions, telles connaissances, tels diplômes instituent automatiquement examinateur et qu'il n'y a donc pas lieu de songer à une préparation spéciale à cette tâche, combien délicate cependant (1).

Faisons un bond de trente années et feuilletons rapidement le numéro spécial 1958 du BINOP. Nous y trouvons des indications très intéressantes de MM. Piéron, Reuchlin et de leurs collaborateurs. Chacun pouvant se procurer cette publication à l'heure présente, sans aucune difficulté, nous n'en reproduisons que de brefs extraits :

« Il y a peu d'élèves soumis à l'exigence de l'examen d'entrée en 6^e qui n'auraient pu en être dispensés s'ils avaient été jugés par un autre maître » (2). Les maîtres connaissent bien leurs élèves, certes, « mais la difficulté apparaît lorsque cet état des connaissances doit être jugé, c'est-à-dire apprécié relativement aux résultats habituellement acquis à cet âge. Il n'est pas possible, en effet, sans enquête systématique, d'avoir une notion un peu précise des acquisitions dans la *population générale*. Or, c'est seulement par rapport à ces acquisitions que telle lacune particulière peut être considérée ou non comme grave, tel

(1) Cf. notamment, sous la plume de M. Piéron : **La critique expérimentale des méthodes d'examen**, dans le *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, 1928, n° 27, et *Education nouvelle et docimologie*, dans l'*Ere Nouvelle* (décembre 1931).

(2) Numéro spécial 1958 du BINOP, p. 29.

élève particulier comme « Très Bon », « Bon », « Moyen », ou « Médiocre » (1). « Les appréciations portées par les maîtres sur les connaissances de leurs élèves manquent d'une base commune d'appréciation, le même niveau de connaissances pouvant être qualifié indifféremment, selon les maîtres, de Très Bon, Bon, Moyen ou Médiocre » (2). « 40 % environ des élèves déclarés médiocres [par les maîtres] sont, d'après l'enquête, au moins moyens... Les maîtres les plus jeunes emploient, plus souvent que les autres, le qualificatif de « Médiocre »... La plupart des élèves jugés médiocres par ces maîtres le sont aussi par l'enquête. On s'étonnera peut-être de voir les maîtres les plus âgés, tout en employant moins souvent le qualificatif de médiocre (ce qui pourrait s'expliquer par une adaptation progressive des critères de jugement au niveau moyen des élèves), se tromper beaucoup plus souvent par rapport aux données de l'enquête, lorsqu'ils l'emploient... Les anciens normaliens jugent un peu plus sévèrement, en moyenne, que les maîtres ayant une autre formation, surtout en français... Les non-normaliens ont un jugement légèrement plus voisin de celui de l'enquête. 35 % environ des élèves qu'ils jugent médiocres sont, pour nous, au moins moyens, alors que ce pourcentage s'élève à 45 % pour les normaliens » (3).

L'établissement de barèmes de corrections ne suffit point pour éliminer les variations dans les corrections. Un barème laisse toujours place à l'indécision. Dans certaines branches, les divergences affectent les barèmes eux-mêmes. Cela se produit déjà en calcul, mais cela est plus grave en français : non seulement on hésite sur une question de pondération mais aussi

(1) Loc. cit.

(2) P. 55.

(3) PP. 120, 121, 122. A propos du classement qualitatif en Très Bons, Bons, etc., rappelons qu'aux termes de l'Arrêté du 27 novembre 1956, une commission départementale déclare admis sans examen en 6^e tous les élèves de valeur égale ou supérieure à la moyenne. Elle prend cette décision sur la base d'informations fournies par les maîtres, essentiellement un classement des élèves en quatre groupes : Très Bons, Bons, Moyens, Médiocres. Les élèves dont la valeur est jugée inférieure à la moyenne, s'ils sont candidats, doivent subir un examen probatoire.

sur la réponse qu'il faut attendre de l'élève. La corrélation entre correcteurs est évidemment beaucoup plus faible dans les épreuves littéraires. « Les correcteurs jugent [celles-ci] d'après une impression globale, mal analysée, et dans ces conditions, l'accord d'un correcteur avec lui-même est sans doute loin d'être parfaite » (1). Le tableau VII de la page 149 de la même publication indique des divergences d'un correcteur à l'autre en ce qui concerne les notes limites des catégories Très Bons, Bons, etc. Les auteurs de l'article ont montré que l'appréciation qualitative (répartition) des élèves en Très Bons, Bons, etc. accuse une hétérogénéité plus grande encore que le jugement exprimé par des notes. Tel professeur de français voit 30 % de Très Bons là où un autre en voit 0, alors que le désaccord entre les notes accordées par ces deux professeurs n'était nullement d'une telle ampleur (2). Certes, toujours dans la perspective de l'appréciation des maîtres à laquelle est liée l'admission en 6^e, il faut savoir que les élèves sont notés par des maîtres différents pour des devoirs différents et dont le degré de difficulté peut varier sensiblement. Ce sont là autant de facteurs d'hétérogénéité. L'appréciation qualitative est sujette à des fluctuations plus grandes encore. Une répartition en quatre catégories est apparemment aisée, mais cela n'est réel que si le maître peut se référer à un concept général de l'élève. Très Bon, Bon..., s'il parvient à se hausser au-dessus de la situation particulière de sa classe présente. Le maître risque fort de rester rive au particulier si on ne l'aide point à se construire une définition précise et objective des catégories qu'on lui demande de distinguer. Il faut d'abord lui fournir des tests de connaissances, des barèmes et des normes qui lui permettent d'apprécier objectivement le niveau scolaire de ses élèves. Il faut aussi lui faire perdre la tendance plus ou moins inconsciente à faire entrer dans son jugement des facteurs étrangers : niveau intellectuel présumé du sujet, comportement scolaire, pronostic qu'il fait au point de vue de l'avenir scolaire de cet élève en référence avec diverses considérations. Il y a certes

(1) P. 148.

(2) PP. 150-151.

là matière à expériences pour les chercheurs et à enseignement pour les responsables de la formation des futurs maîtres.

Jusqu'à présent, nous ne sommes guère intervenu dans le débat. Si nous avons laissé la parole à Jean-Jacques Rousseau, à M. Piéron ou à M. Reuchlin, c'est peut-être moins par humilité que par prudence...

Admettons, jusqu'à nouvel ordre, que le recours aux notes scolaires est indispensable et que la façon dont on les distribue n'offre prise à aucune critique. Tournons-nous non plus vers ceux qui accordent les notes mais bien vers ceux qui les reçoivent.

On se passe aisément des examens, des notes et des bulletins au niveau de l'Ecole Maternelle. Petites filles et petits garçons fraternisent (dans les classes dans lesquelles l'institutrice est habile, il n'y a pas encore d'antagonisme entre eux), les enfants de 4 à 5 ans trouvent en « Mademoiselle » en « Madame » une sorte de maman supplémentaire. Que cette personne soit jeune, belle, vieille ou laide, peu importe car ils la parent d'une foule de qualités et lui confèrent un prestige parfois supérieur à celui des parents. Ils l'aiment et font tout pour en être aimés. C'est ainsi que l'on voit ces enfants apporter qui une image, qui un bouquet de fleurs, qui un personnage pour la crèche... autant de cadeaux pour Madame. Celle-ci serre une petite main, caresse une boucle blonde, offre une gravure banale, un bout de ruban. Pour les enfants, ces marques d'affection n'ont pas de prix. Chacun d'eux a l'égoïste sentiment d'avoir l'amour de l'institutrice pour lui seul. Cependant, il n'est pas jaloux de voir les autres recevoir les mêmes marques de sympathie que lui ; tout entier à son admiration et à sa tendresse, s'en aperçoit-il seulement ? Nous sommes comme dans une grande famille, où, bien qu'il n'y ait qu'une seule mère, chacun des enfants en a une. On peut se demander si ce vif courant de sympathie qui s'établit entre la maîtresse de classe et les enfants ne nuit pas à la socialisation. Nullement, car l'Ecole Maternelle est à ce point de vue l'école par excellence. Les enfants nouent entre eux des relations qui commencent parfois sur le mode agressif : ils usent les uns contre les autres les aspérités de leurs petites personnes. Ils apprennent à coopérer

à une tâche commune : orner le sapin de Noël, la crèche, les murs de la classe.. Bien qu'il se trouve dans le groupe des enfants de niveaux sociaux différents, habillés en riches et en pauvres, conduits en classe par une ouvrière d'usine ou un monsieur en limousine, une naïve égalité règle encore les rapports entre les enfants, si du moins la maîtresse n'a pas commis l'erreur d'introduire des distinctions ; car ne nous y trompons point, ce sont les adultes qui jettent dans le cœur des enfants les germes de l'inégalité, de la jalousie, de l'envie et parfois même de la haine.

Tel apprenti-bourgeois tance vertement son fils qu'il voit fraterniser avec un gamin « qui court les rues » ; il souligne que son fils acquerra de « vilaines manières » en fréquentant ce condisciple mal peigné et mal vêtu. Quand notre petit garçon-idole prononce quelque mot incongru, on verse automatiquement cet écart de langage au compte de ses fréquentations suspectes. Quand la maîtresse fait de la fille du notaire ou de l'échevin son « petit chou-chou », comment voulez-vous que les autres enfants qui se sentent frustrés ne nourrissent point à l'égard de ces privilégiées une animosité croissante. Quelques mois plus tard, quand ils seront au Cours Préparatoire, les garçons ne regarderont plus qu'avec mépris leurs anciennes camarades de l'Ecole Maternelle ; le fait que l'Administration Communale aura offert aux uns des cartables qui se fixent aux épaules et aux autres des malettes n'intervient que bien peu ; il y a surtout que parlant aux garçons de leur prochaine entrée à l'école primaire, on a trop souvent souligné l'honneur que leur vaudrait leur émancipation de la plèbe féminine..

Revenons à l'Ecole Maternelle. En dernière année, Madame distribue peut-être des « bons points » ; les enfants en font grand cas comme de tout ce qui vient de leur maîtresse. Mais si ce sont eux qui les écornent et les grignotent, qui les compte comme un avare son trésor ? Un petit tas de 50 bons points mérite une image qui vaut celle correspondant à un gros tas de 100 bons points. Il ne s'établit pas entre les enfants une hiérarchie proportionnelle aux piles de ces petits cartons verts ou roses ; on ne comptabilise rien sur un carnet appelé bulletin. Et cette société scolaire subsiste sans l'indispensable monnaie des points sans la

bourse des examens ? Elle subsiste et elle engendre dans la pensée et le comportement de l'enfant des progrès capitaux. Il est vrai que ce n'est pas l'avis de tous les parents. Par faiblesse, par paresse, par répugnance à mêler les enfants à la turbe scolaire, certains n'envoient leurs enfants à l'école qu'au moment où la loi l'ordonne. D'autres ne voient dans l'Ecole Maternelle qu'une garderie d'enfants — c'est parfois vrai, hélas — ; ils travaillent et considèrent l'Ecole Maternelle comme le prolongement de la crèche. Beaucoup de parents s'accordent pour dire qu'à l'Ecole Maternelle « on ne fait rien ». Ils entendent par là qu'on n'y apprend pas la lecture, l'écriture, le calcul... A leurs yeux en effet, manier de la terre plastique, les pinceaux, les crayons..., c'est passer son temps à des miaiseries, c'est jouer. Puisqu'on ne fait rien à l'Ecole Maternelle, ils s'en désintéressent, ils n'entreprennent point de contrôler les activités de leurs enfants ; les progrès que ces derniers peuvent accomplir ne les touchent pas, car ils s'enregistrent uniquement dans l'esprit des bambins et non sur les graphiques d'un bulletin. Ainsi l'aimable société scolaire que nous connaissions tantôt subsiste en raison du savoir-faire pédagogique et du dévouement de la maîtresse, mais surtout parce que la vanité des parents ne s'en mêle point. Des heurts se produisent parfois, notamment à propos des petites fêtes organisées à l'occasion du Jour des Mères ou de la fin de l'année scolaire : des mamans sont mécontentes, parce que les premiers rôles n'ont pas été réservés à leur fille qui chante ou déclame mieux que Marie, et est plus élégante que Bernadette. Les grandes vacances surviennent heureusement et jettent un long baume sur ces froissements d'amour-propre.

Nous voici à l'école primaire : les études sérieuses commencent. Enfin on va faire quelque chose ! L'enfant revient avec les premiers exercices faits en classe ; on s'exclame, on s'étonne : « quelle étrange méthode », « on apprenait pas ainsi de mon temps ! » Les marges des cahiers s'ornent de « Bravo ! Bien ! Très Bien ! Presque très Bien ! Félicitations ! » Ce sont là autant d'encouragements dont l'enfant a grand besoin en ce début des études primaires qui constitue pour beaucoup de petits élèves une transition difficile. Le maître, la maîtresse distribuent encore des « bons points », du moins dans certains établissements ; les

enfants n'y attachent ni plus ni moins d'importance qu'à l'Ecole Maternelle. La carte d'honneur que mérite cent bons points ne les intéresse guère ; quelle soit rouge, verte, bleue ou blanche importe peu. Mais déjà les parents guettent la sortie des rangs et s'efforcent de saisir l'instituteur, l'institutrice au passage. Certes, il sied que les parents s'informent auprès des maîtres de la façon dont l'enfant s'adapte à son nouveau milieu et des difficultés qu'il peut rencontrer, cependant il existe une grande différence entre converser avec un maître et le harceler à propos de tout et de rien. De plus que voulez-vous qu'un maître réponde en présence de l'enfant ? Il est d'ailleurs trop tôt pour qu'il puisse porter un jugement valable. Il s'en tire par un compliment assez banal, une louange assez neutre que la mère transmet au père puis à la grand'mère en l'amplifiant. Le moment tant attendu du premier bulletin arrive ; un mois s'est écoulé depuis la rentrée ; nous ne sommes encore nulle part et, comme la louange fut toujours meilleur stimulant que le blâme, les résultats sont généralement beaux, même pour les élèves qui en fin d'année ne satisferont pas aux exigences minima. Enclins par nature à l'optimisme en matière de progrès scolaires, les parents se font dans certains cas de regrettables illusions. L'enfant est évidemment celui qui s'intéresse le moins à ce fameux bulletin. On a beau lui demander qui est le meilleur élève, qui a le plus de points, qui est le premier de la classe : il l'ignore et ne comprend pas l'insistance que l'on met dans ces questions. En attendant la sortie des classes, bien des parents ont déjà fait connaissance entre eux. La grand'maman de Madeleine recourt à des ruses de Sioux pour tâcher d'apprendre de la tante de Jeanne quelle note portait le bulletin de cette dernière. Après de longs jours d'efforts et au prix de patients recoupements, la hiérarchie de la classe finit par se dessiner. On en discute en famille ; le terme doit être pris dans son sens large car les grands-parents, les grands-oncles, les amis, les connaissances ou même l'épicière du coin participent aux conciliabules. Si l'enfant se trouve parmi les premiers de sa classe, on repère les têtes qu'il faut viser et abattre ; s'il est mal classé, la déception parentale commence à se créer des mécanismes de défense. On examine quelle profession exerce le père ou la mère de tel ou tel élève, quelles sont

leurs opinions politiques et philosophiques. Il n'est pas surprenant que Louis soit le premier de sa classe : c'est le fils du médecin, du gendarme ou de l'échevin. Il n'est pas étonnant que Geneviève n'ait que de belles notes, elle est la cousine d'une collègue de l'institutrice. Tandis que le grand match se prépare entre les parents d'élèves, les enfants continuent à fraterniser ; ils se font même mutuellement cadeau de bons points, démonétisés, il est vrai, depuis l'apparition des bulletins. Mais la sérénité enfantine touche à sa fin ; le bulletin va revenir tous les mois et les examens de Noël approchent. Les maîtres sages se sont souvenus du dicton : « qui prend trop haut le ton n'achève pas la chanson », mais d'autres, en gratifiant tout de suite leurs élèves de notes brillantes, se sont mis dans la situation de la victime de l'inondation qui sent le meuble sur lequel elle flotte effleurer le plafond. Les parents qui voient le pourcentage s'élever oublient la place assez peu honorable qu'occupe leur rejeton, mais ceux qui voient s'amorcer puis se confirmer la descente n'ont bientôt plus la force de supporter semblable déchéance. Et pourtant, puisque certains élèves perdent pied, leurs bulletins devraient traduire ce fléchissement. Ce n'est pas toujours le cas, nous le verrons tout à l'heure. Les résultats de Noël connus, les déceptions et les rancœurs s'affermissent. Les maîtres sont de plus en plus harcelés par les parents dont nous parlions tantôt et par d'autres encore : « Ma fille n'a pas les points qu'elle mérite ; si vous saviez quelle peine elle se donne ! Elle a des résultats moins brillants que sa cousine qui fréquente l'Ecole X et qui pourtant vaut beaucoup moins qu'elle. » Des parents viennent réclamer auprès de la Directrice ou de l'Instituteur en Chef. Certains vont même jusqu'à menacer de retirer leur fils ou leur fille de l'établissement. Il est des maîtres qui s'en laissent imposer par ces manifestations de mauvaise humeur et qui tentent de satisfaire tout le monde et leur père. C'est en vain qu'ils s'efforcent de relever les cotes basses et d'amenuiser au maximum les différences qui séparent les premiers de classe. En effet les exigences des parents croissent d'une manière directement proportionnelle aux concessions qu'on leur fait. Les maîtres ont beau attribuer 96,37 ; 96,36 ; 96,35, à Pierre, Jacques et Paul (cas vécu), les parents discutent sur un centième de point avec autant de

passion que sur cent points, pour la bonne raison qu'il subsiste un premier, un deuxième et un troisième et que, dans ce cas, la place seule compte pour eux.

Qui a quelque peu le sens de l'observation a remarqué que les parents s'informant sur un jeune homme dont leur fille vient de faire connaissance, ne demandent pas s'il est honnête homme et bien portant mais s'enquièreent de sa profession, de la fortune de ses parents et du nombre d'enfants qu'il y a chez lui ; de même, les gens demandent aux enfants non point s'ils ont de l'esprit et du savoir mais quelle place ils occupent en classe. Le mal est aussi grand à la ville qu'à la campagne mais là, comme tout le monde se connaît, les rivalités sont encore plus vives. J'ai connu des luttes épiques dont l'enjeu était la question de savoir lequel des premiers communiant occuperait la première place, entendons la première chaise, celle qui était recouverte de velours rouge !

Les notes dépendent des maîtres mais elles dépendent également des écoliers ; aussi n'est-il pas étonnant que les parents qui harcèlent les premiers harcèlent pareillement les seconds. J'ai pris connaissance de bien des bulletins scolaires et constaté combien de parents ne savent même pas les regarder. En tête des bulletins est imprimé un avertissement que les parents ne prennent pas la peine de lire. On y indique que l'élève est exceptionnel s'il obtient 95/100 et plus, très bon s'il obtient 90/100 et plus, bon s'il obtient 80/100 et plus, assez bon s'il obtient 70/100 et plus, tandis qu'est médiocre celui qui n'atteint pas 70/100. Une statistique très généreuse concluerait qu'il y a cinq élèves exceptionnels sur cent et une douzaine de très bons. Beaucoup de parents ne s'embarrassent pas de tout cela. Sans référence aucune au niveau intellectuel de leur enfant, ils fixent un minimum que le petit élève doit atteindre. Certains ne considèrent que les points perdus : ils reprochent à leur fils ou à leur fille de n'avoir pas obtenu tous leurs points dans telle branche. A leurs yeux, l'élève idéal n'est pas celui qui gagne tant de points, mais celui qui n'en perd aucun. Ses notes plafonnent donc à cent sur cent. Elève imaginaire, élève mythique, me direz-vous. Nous verrons tout à l'heure qu'il en existe de multiples incarnations dans certaines écoles. Des parents beaucoup plus raisonnables rangent d'office leur enfant dans la catégorie

des élèves exceptionnels : le record à battre est 95/100 ; d'autres, aux ambitions modestes, se contentent de 90/100. C'est là un beau chiffre, avenant, jovial, rond de partout. Rouler en voiture à 90 kms à l'heure, c'est bien ; vivre encore à 90 ans, c'est jouir d'une enviable longévité... La maman, la grand'mère entreprennent d'aider le petit élève et de compléter l'action pédagogique des maîtres ; cela n'aboutit le plus souvent qu'à jeter la confusion dans l'esprit de l'enfant et en tout cas à le fatiguer. On recourt aussi aux promesses les plus mirifiques comme aux pires menaces. On exécute plus souvent les secondes. Voici deux exemples authentiques. Armand, 6 ans 7 mois, est le fils unique d'un foyer ouvrier dont le niveau intellectuel, le niveau scolaire et l'influence culturelle se situent sous la moyenne. L'enfant n'a pas été envoyé à l'école maternelle parce qu'il refusait d'y aller. Le père n'intervenant dans l'éducation de son fils que par intermittence et d'une manière trop sévère, l'enfant était trop attaché à sa mère et ce fut pour lui un drame de la quitter. Les enfants de son âge étaient peu nombreux dans le voisinage. Armand ne les connaissait d'ailleurs que de vue et n'avait jamais joué avec eux : la maman craignait de le laisser gambader sur le trottoir en raison de la circulation routière. Quand on demandait à l'enfant s'il allait déjà à l'école, il répondait non et les gens ajoutaient qu'« il avait encore meilleur comme ça ». Si l'enfant était difficile, père et mère le menaçaient de l'envoyer immédiatement à l'école. Pour se soumettre à l'obligation scolaire, Armand s'est rendu à l'école communale. Les premiers temps ont été très pénibles : pleurs, refus de jouer avec ses condisciples, mutisme... Les notes scolaires ont été sensiblement inférieures à celles que le père attendait. Les menaces n'ont pas tardé. L'enfant possédait un petit vélo auquel il tenait beaucoup, et il éprouvait un grand plaisir à rouler à bicyclette dans le jardin public sous la surveillance de son père. « Si tu ne rapportes pas un beau bulletin la prochaine fois, je confisque ton vélo ». Le ton annonce qu'il s'agit d'un ultimatum sérieux. L'enfant mobilise tout son zèle mais, comme ses possibilités sont limitées, les résultats de la quinzaine suivante ne récompensent pas sa bonne volonté et satisfont encore moins les exigences paternelles. Le vélo est confisqué, mais le père ne se contente pas de le mettre sous

clef, il le démonte pièce par pièce sous les yeux de son fils désespéré ; j'appelle cela du sadisme. Autre exemple : Ginette, fille unique, a été inscrite en 6^e latine. Son père vantait les résultats de l'école primaire, pourtant ils étaient moyens sans plus. L'enfant échoue dès la première année, vu son niveau intellectuel. Le père frappé d'un violent dépit, refuse désormais de laisser monter sa fille dans sa voiture et les promenades dominicales se font sans elle. Bien plus, il n'adresse pas la parole à sa fille durant toutes les vacances. Soumise à ce remarquable traitement psychologique, l'enfant se présente aux examens de passage en septembre et échoue. Aujourd'hui, c'est une grande jeune fille ; elle n'a pas terminé ses études classiques et ses parents n'ont plus aucune autorité sur elle, chose nullement surprenante car une éducation tyrannique ne peut aboutir qu'à ces trois conséquences également funestes : l'enfant puis l'adolescent est brisé et se transforme en mollusque ; il refuse de s'incliner ou s'incline puis se redresse ; l'opposition aux parents qui en résulte se terminera soit par la capitulation totale de ces derniers soit par l'expulsion du foyer de l'enfant rebelle.

Les exigences des parents et leurs conséquences ne revêtent pas toujours ce caractère extrême, mais généralement l'enfant se trouve plongé dans un climat d'insécurité et de tension nerveuse très préjudiciable à sa santé et à la bonne marche des études. Il ne faut plus s'étonner de voir des écoliers uriner la nuit dans leur lit, dormir d'un sommeil agité, faire de mauvais rêves ou tomber malade en période d'examens. En Belgique, en matière de calcul, on n'exige à la fin de la première année d'études primaires que la connaissance des vingt premiers nombres (je ne critique nullement la modestie de cette exigence). Les bambins rentrent à la maison avec des bulletins émaillés de chiffres aux quels ils n'entendent rien (certains vous affirment naïvement qu'ils ont 105, 200, voire 1.000 sur 100). Ils sont comme Bellérophon, avec l'inquiétude en plus. Homère raconte en effet que Bellérophon fut envoyé par le roi d'Argos, Proetos, auprès du beau-frère de ce dernier, le roi de Lycie, porteur de tablettes où était gravé en signes mystérieux l'ordre de lui donner la mort. Le héros ne savait sans doute pas lire et c'est à son insu qu'il allait au devant d'un sort funeste. Les enfants, pareils à Belle-

rophon, ignorent ce qu'ils portent et ne seront rassurés que quand les parents auront pris, sans orage, connaissance du bulletin.

Il faudrait s'étendre sur la situation particulièrement difficile de certains premiers de classe. Parfois ils gravissent un véritable calvaire, surtout quand ils sont talonnés par leurs suivants. Ils tremblent avec leurs parents de se voir rejoindre. S'ils perdent leur couronne, c'est un drame. Cette tension nerveuse constante, cette anxiété perpétuelle dans laquelle vivent — généralement à cause de leur entourage — les premiers de classe, expliquent en grande partie les surprises désagréables que l'on a parfois avec eux aux concours. Il faut aussi se méfier des scores qu'ils atteignent aux tests. Il arrive que leurs résultats soient médiocres et ne correspondent nullement à leurs performances scolaires. Cela se produit souvent pour la raison suivante : l'élève inquiet en période d'examens scolaires, l'est plus encore en présence de tests. Il se demande si, à l'occasion de cette tâche inhabituelle, il va pouvoir justifier sa réputation et se classer le premier comme à l'ordinaire ; ces dispositions lui font perdre une partie de ses moyens, il hésite, vérifie, revient en arrière et atteint de ce fait un résultat modeste en un temps donné. Il arrive que le premier de classe se considère déjà comme une espèce de demi-dieu et regarde les tests avec mépris. D'après les observations que j'ai faites, il vaut beaucoup mieux qu'un élève soit troisième ou quatrième que premier (il vaudrait mieux encore qu'on ne parlât point de places). Bien des parents ne partagent évidemment pas cette opinion. J'ai rencontré des mères — elles avaient fait des études assez poussées — qui me disaient : « Dans la classe du petit, il y a trois élèves dont le maître s'occupe tout particulièrement et qui obtiennent invariablement les trois premières places ; il y a plusieurs années que cela dure : « Si j'avais su cela, je n'aurais jamais envoyé mon fils dans cette école, je l'aurais inscrit rue X... En se voyant ainsi toujours barrer la route, il se sent inférieur, il a des complexes... » Si complexes il y a, on conçoit sans peine qu'ils ont été engendrés par l'attitude condamnable de la famille face aux résultats scolaires. L'école fréquentée par cet enfant était un excellent établissement pourvu de maîtres compétents et dévoués. Celle que la mè-

re aurait choisie, « si elle avait su », était en déclin, le niveau moyen de sa population était faible mais les bulletins scolaires y étaient flatteurs (sans doute était-ce une politique pour attirer ou retenir « la clientèle »). On voit que ces questions de points, de bulletins et de places conduisent à de véritables aberrations. Il est des parents — plus nombreux qu'on ne l'imagine — qui ne se demandent même plus si l'enfant progresse normalement dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, si l'influence de l'école est heureuse en ce qui concerne le développement de sa pensée... ; une place d'honneur, un pourcentage élevé, seules ces choses comptent. Des parents peuvent descendre jusqu'aux plus basses flatteries et même renier leurs opinions philosophiques ou religieuses. En voici un exemple qui s'est produit plusieurs fois. En Belgique, dans les établissements scolaires officiels, les parents peuvent opter pour le cours de religion ou pour celui de morale laïque. Il est des gens qui, lorsqu'ils viennent faire inscrire leur enfant, demandent s'il ne vaut pas mieux lui faire suivre la morale vu que les maîtres laïcs doivent préférer les élèves inscrits à ce cours ! On en voit aussi qui font passer leur enfant de la religion à la morale ou vice versa selon que Monsieur l'Abbé est généreux ou parcimonieux en ce qui concerne l'attribution des points. J'exagère à peine en disant que certains parents vendraient leur fille ou leur fils pour des points.

Il est courant qu'à domicile, auprès des amis, des commerçants, on dénonce en présence de l'enfant le prétendu favoritisme des maîtres, on dénigre les élèves bien classés : leur mère est une ceci, leur père père est un cela et eux-mêmes louchent, boitent, sont mal élevés, ont l'air idiot, etc... Quand un de ces premiers de classe tombe malade à l'approche des examens, on s'en réjouit ouvertement : C'est l'occasion inespérée de gagner une place, et l'on entend des conseils de ce genre : « Le petit X est absent, surtout ne lui passe pas tes cahiers ; puisqu'ils est si « malin », il n'a qu'à tirer son plan seul ». Ainsi, on détruit systématiquement la sympathie, la confiance que l'enfant éprouvait pour son maître en accusant celui-ci d'injustice, (les enfants sont très sensibles sur ce point). On sape la camaraderie, la solidarité entre élèves, on viole les principes les plus élémentaires.

fares de l'altruisme. Parents qui agissez de la sorte, vous ruinez l'éducation de vos enfants, vous faites leur malheur car ils sont bien malheureux ceux qui en sont réduits à rabaisser pour se grandir et qui sont remplis d'envie dès qu'ils songent à la valeur et aux succès des autres, fussent-ils leurs meilleurs amis. Nous rejoignons ici le point de vue de Rousseau, celui qu'on néglige trop souvent à l'heure actuelle : le point de vue moral. Que représente une place d'honneur au cours élémentaire dans la vie d'un homme ? Que représente une satisfaction d'amour-propre en face des vices que l'on fait contracter à l'enfant pour l'obtenir ? « Je hais les livres, disait l'illustre Genevois... le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner » (*Emile*, III, 155 et 85 de l'édition Hachette). De nos jours, il écrirait sans doute : « Je hais les bulletins, le fléau de l'enfance et presque la seule source d'émulation que beaucoup lui savent présenter. » Il faudrait encore parler des fautes morales que les exigences exagérées des parents poussent les enfants à commettre : fraude aux examens, falsification des bulletins, imitation de signatures, mensonges de tous genres. Chose inquiétante, on trouverait avec difficulté, du moins chez nous, trois sujets sur cent considérant comme autant de fautes morales ces diverses tricheries. Il en va, semble-t-il, comme des larcins qu'on permettait à la jeunesse de Sparte : il n'y a faute que lorsqu'on se fait prendre.

Tous les parents n'agissent pas comme ceux que nous venons de décrire. Il en est qui tombent dans le travers contraire et se désintéressent totalement des résultats scolaires ; ils consultent distraitemment les bulletins, omettant même de les signer. Ou bien le contrôle se fait par intermittences : on tance violemment l'enfant aujourd'hui puis on ferme les yeux pendant des mois. Tout l'art pour l'enfant réside dans le choix du moment opportun pour présenter une mauvaise note ; pareille politique n'est pas heureuse non plus.

Après avoir offensé de nombreux parents nous risquons de froisser plusieurs maîtres... Soulignons d'abord qu'il faut se garder de généraliser et de considérer comme universelles les imperfections et les erreurs dont il va être question. Ce serait tomber dans les errements reprochés ci-dessus aux parents que de voir

en chaque maître un juge injuste, partial ou versatile. En effet, la plupart des maîtres sont consciencieux et scrupuleux : si certains se trompent ce n'est point sciemment ; s'ils se montrent inéquitables, c'est sous la pression des circonstances. Toute mesure est entachée d'erreur, même celle qui fait intervenir les instruments physiques les plus précis. Plus la mesure, plus le jugement dépend de l'homme, plus les risques d'erreurs sont grands. C'est là un principe général ; il n'y a pas que les maîtres qui se trompent, bien au contraire, et ce n'est pas eux qui commettent les erreurs les plus graves. Nous pouvons comparer un examen scolaire à une gamme d'épreuves destinées à vérifier l'acquis sportif de sujets ayant été entraînés dans différents secteurs du sport. Les performances exigées peuvent ne pas couvrir tout le champ de l'entraînement. Par exemple, les juges peuvent avoir retenu presque exclusivement des épreuves de poids et haltères, qui ne les renseigneront guère sur la valeur des athlètes à la course. De même, le professeur de mathématiques peut mettre beaucoup trop l'accent sur la géométrie, l'arithmétique, l'algèbre, la théorie ou les applications. Les sélectionneurs peuvent imaginer une épreuve de poids et haltères trop facile : tout le monde soulève avec aisance la masse imposée et les meilleurs n'émergent pas. L'épreuve peut au contraire être trop difficile alors seuls les sujets bien doués s'affirment tandis que les moyens, les médiocres et les mauvais se confondent. On conçoit aisément qu'il faudrait une gamme d'haltères, allant par exemple, de 20 kgs à 110 kgs : les haltères les plus légers seraient soulevés par la majorité des concurrents, seuls quelques athlètes soulevaient les plus lourds. De même, il faudrait introduire dans les examens des questions de difficulté croissante, des questions faciles et des questions difficiles. Il serait bon aussi, compte tenu du temps imparti (un examen ne doit pas être une course de vitesse), de poser de nombreuses questions. Dans les concours sportifs, on accorde plusieurs essais aux athlètes, car on sait qu'un rien peut faire rater un plongeur ou le jet d'un javelot. De même peu de chose peut faire manquer l'unique question de géométrie que comportait l'examen. Plus une épreuve comprend de questions, plus elle est fidèle et plus elle est valide, c'est-à-dire plus elle est en accord avec elle-même et mieux elle

mesure ce qu'elle entend mesurer. Prenons l'exemple de l'interrogation en classe. J'en fais une seule, tel élève qui a obtenu zéro aurait peut-être eu dix si elle s'était passée hier ou si elle avait lieu demain. L'interrogation unique n'est pas fidèle puisqu'elle saute de zéro à dix ; elle n'est pas valide non plus puisque, par hasard, un bon élève peut avoir zéro et un mauvais une cote élevée. Mais si j'interroge vingt-cinq fois durant le trimestre, mon système d'interrogation n'a plus les défauts dénoncés ci-dessus. Il est des professeurs qui apprécient le travail journalier au vu des résultats d'une seule interrogation : ce procédé est condamnable.

Revenons à l'épreuve des haltères. Les juges vont-ils accorder un nombre de points égal pour chaque haltère soulevé quel que soit son poids ? Voyons ce que ce système donnerait. Un jeune homme a soulevé les cinq premiers haltères (les plus légers) ; nous lui donnons un point par haltère, soit cinq points. Un autre a soulevé les dix haltères, il obtient dix points, soit le double du précédent. Ce système de répartition des points n'est pas juste ; en effet, le second a soulevé plus du double du poids du premier (650 kgs contre 200 kgs). On pourrait envisager divers modes d'appréciation plus équitables : tenir compte de la fréquence selon laquelle chaque haltère a pu être soulevé, et aussi de son poids, en considérant l'énergie dépensée pour le soulever. De même, il faudrait définir le nombre de points à attribuer aux diverses questions d'un examen, en se référant au nombre de sujets qui ont réussi telle et telle question. Une question facile mériterait moins de points qu'une question difficile. Parfois, des questions trop simples ou trop difficiles seraient éliminées. Le maître examinant présentement un groupe expérimental trop restreint pourrait se référer aussi à des expériences antérieures. Chose très importante : les questions ne doivent pas prêter à équivoque. J'ai vu des sujets de dissertations que l'on pouvait interpréter de façons assez différentes. Le professeur ne l'entendait point de la sorte et les sujets proposés pouvaient moins servir à évaluer les aptitudes réelles des élèves que leur aptitude (ou leur chance) à penser comme leur professeur. Un principe très important est le suivant : l'épreuve n'est pas terminée quand je ramasse les copies ; elle continue à mon domicile quand je les cor-

rige et quand je les note. Je fais moi-même partie de l'épreuve. Je dois placer autant que possible mes élèves dans les mêmes conditions. Voici un exemple grossier : Je corrige un lot de copies dans le calme reposant de ma villa dans la campagne enneigée ; je corrige l'autre lot le lendemain d'un réveillon que mon foie a mal supporté. Si je veux être équitable, je dois respecter des exigences plus fines : je dois définir le plus exactement possible ce que doit être la bonne réponse, de manière à écarter l'équivoque au maximum ; je dois aussi préciser autant que possible mon barème, de façon à réduire au minimum les hésitations que je risque de trancher tantôt dans un sens tantôt dans un autre. Je dois conserver ces critères à l'esprit tout le temps de la correction et de la notation afin de rester constant et fidèle à moi-même. Je n'éliminerai pas de la sorte mon équation personnelle, mais au moins je n'y ajouterai pas de fluctuations intra-individuelles, je ne serai pas comme une balance qui ne pèserait pas deux fois de la même façon.

Est-il possible de prendre conscience de son équation personnelle et d'y apporter éventuellement quelque correction ? Certes, et cela est même aisé si l'on est titulaire de plusieurs classes, c'est-à-dire si l'on distribue de nombreuses notes. Il suffit de faire le relevé de ses cotes de la présente année scolaire, de la précédente... et d'établir un graphique. En abscisse, on indique les valeurs diverses des notes (0 ; 0,5 ; 1 ; 1,5.. jusqu'à la note maximum que l'on a donnée). Tout de suite apparaîtra l'amplitude des variations des notes. Si l'on constate que d'une échelle théorique allant de 0 à 20 on n'utilise que la faible portion qui va de 14 à 18, on peut être sûr que l'on cote mal. Mais le plus intéressant, c'est de voir avec quelle fréquence on distribue telle ou telle note. On indiquera cette fréquence en ordonnée. Chaque fois qu'on attribue cette note, on fait sur la page quadrillée une croix au-dessus de cette note. Au fur et à mesure que le dépouillement progresse, on verra s'élever au-dessus de chaque note une colonne de croix plus ou moins importante selon la fréquence d'attribution de la note considérée. Quand on a terminé, on peut réunir les sommets par un trait qui va prendre, si l'on a relevé plusieurs centaines de notes, l'allure d'une courbe. Si cette courbe rappelle la forme d'une cloche, ne s'élève que faiblement dans la

région des cotes basses en restant relativement proche de l'abscisse, si elle s'élève sensiblement aux approches des cotes moyennes, forme un dôme qui coiffe la moyenne et les notes qui en sont voisines de part et d'autre, si la courbe redescendant quand nous progressons dans la zone supérieure à la moyenne pour redevenir presque étale et proche de l'abscisse dans la région des notes hautes, nous pouvons être contents de nous : la distribution des notes est normale. Il est surtout intéressant de savoir si les cotes qui gravitent autour de la moyenne sont les plus fréquentes, tandis que les notes très faibles ou très élevées ont une fréquence beaucoup moins grande. Nous pouvons aussi classer nos cotes en catégories (20, 19, 18 pour la première ; 17, 16, 15 pour la deuxième...) et rechercher la fréquence de chaque catégorie. Le mieux serait d'emprunter à la bibliothèque de l'école *La Psychologie de l'Enfant* de E. Claparède ou de se procurer *Les Méthodes Statistiques en Psychologie Appliquée* de J.-M. Favergé (P.U.F., Paris, 1954) ou quelque autre ouvrage qui puisse nous initier aux premiers éléments de la statistique. La solution idéale serait d'avoir un psychologue attaché à l'établissement, psychologue qui collaborerait avec les maîtres, les ferait pénétrer dans les arcanes des méthodes statistiques et s'occuperait encore avec eux, entre autres choses, de docimologie. En faisant un retour sur ses notes, le maître apprendrait parfois bien des choses intéressantes. Nous avons souvent établi des courbes de fréquence de notes scolaires. Certaines présentaient une forme tout à fait anormale. Par exemple, elles tendaient parfois vers une ligne oblique s'élevant en même temps que les cotes elles-mêmes. On se trouvait devant une armée où il y avait plus de généraux que de soldats : jadis on appelait cela une armée mexicaine. Inversement, on constate parfois que les notes basses tendent à être les plus fréquentes, dans ce cas les épreuves imposées aux élèves se sont sans doute révélées trop dures ou bien le maître cote avec trop de sévérité. Il faut aussi tenir compte du niveau de la classe, car, il est des classes qui ne valent rien (d'où nécessité d'étaler sa recherche sur plusieurs classes et plusieurs années). Il ne faut pas prétendre arriver à une courbe de fréquence parfaitement gaussienne, car il n'est point dit que les notes scolaires doivent obligatoirement se répartir selon une

telle courbe. Il semble que l'intelligence générale ne se distribue pas tout à fait ainsi. D. Wechsler le suggère (cf. *La Mesure de l'Intelligence de l'Adulte*, Paris P.U.F., 1956, p. 155 et l'histogramme qui y est représenté). Moi-même, étudiant des populations de 11 ans 1/2 et de 12 ans 1/2 d'âge moyen, j'ai fait les mêmes constatations : la courbe s'étire vers la gauche : il y a plus de sujets très bêtes que de sujets très intelligents. Cependant le maître qui n'enseigne pas dans les deux premières années de primaire ne verra pas souvent dans sa classe des débilés mentaux vrais. Le programme étant établi pour des élèves normaux, il devra trouver plus d'élèves satisfaisant aux exigences légales que de sujets à éliminer la courbe des résultats scolaires aura tendance à être déportée vers la droite. Si, lors d'un examen, une grosse partie de la classe échoue, il y a là un problème. Il est trop simple de le résoudre en imputant ces insuccès à la sottise des élèves. Voici un docteur en sciences physiques ; il est très savant ; il fait son cours selon un rythme endiablé ; il noircit des tableaux, les efface, les noircit à nouveau à toute allure. Les élèves sont débordés, mais le maître n'imagine pas qu'ils puissent l'être. A l'examen de Noël, un seul élève (il se destine d'ailleurs aux sciences physiques) a obtenu plus de la moitié des points ; les autres résultats sont catastrophiques. Le premier venu dira qu'il y a là quelque chose d'anormal. L'examen des notes révèle ici, non un problème docimologique, mais un problème pédagogique. Tel professeur enseigne dans les sections moderne et classique (lui-même fut jadis un classique) ; en réexaminant ses notes, il constate qu'il est plus sévère à l'égard des élèves de moderne ; d'ailleurs ses élèves l'ont déjà remarqué, comme ils remarquent d'ailleurs que Monsieur X donne beaucoup de points tandis que Monsieur Y est « sec ». Ce que des adolescents constatent, un adulte intelligent et cultivé le constatera aussi pour peu qu'il le souhaite. Tel professeur a une classe mixte ; en analysant ses notes, il lui apparaît qu'il se montre plus bienveillant envers les garçons ou envers les filles. Parfois un professeur a une équation personnelle assez étrange ; il n'en a pas conscience, mais certains de ses collègues l'ont remarquée. Aux examens oraux, des étudiants arborent des insignes de groupements politiques ou autres, dans l'es-

poir de « se faire bien voir » de tel professeur ; c'est de la sottise. Mais quand un professeur féminin d'enseignement supérieur laisse entendre assez clairement à ses étudiantes qu'une mise élégante, voire un décolleté point trop modeste ne sont pas inutiles pour se présenter devant tel examinateur, ce n'est plus de la sottise.

On décèle parfois d'autres travers. Il est des professeurs qui, à un même élève, attribuent invariablement la même cote pour le travail journalier, et cela dure pendant des années. Tout se passe comme si, à leurs yeux, certains élèves avaient une tête à mériter 8, 7, 6 ou 5. Tel élève a obtenu neuf points pour ses interrogations, il sera néanmoins gratifié de son 6 traditionnel à la cote du mois ; s'il avait obtenu 4, c'eût été pareil. Semblable système est injuste et très décevant pour les élèves. Plusieurs professeurs de français y sacrifient sans le soupçonner, en ce qui concerne l'appréciation des rédactions. J'ai constaté maintes fois que la « signature de l'auteur » importait plus que le devoir lui-même. Il en allait un peu comme pour les tableaux de maîtres dont certains « amateurs » n'achètent guère que la signature tant la beauté et la valeur réelle de l'œuvre les intéressent peu. Donc il est des élèves dont les rédactions valent X et d'autres dont les rédactions sont cotés 2 X ; les cours restent remarquablement stables. Il faut se méfier, car les élèves s'aperçoivent assez rapidement de ce phénomène et ils vont même se livrer à certaines petites expériences. J'en ai vu qui étaient généralement mal cotés changer de rédaction avec des condisciples qui recevaient invariablement de belles notes. Signée Durant au lieu de Dupont, la rédaction devenait bonne ou mauvaise. Il arrive aussi que des élèves transcrivent des passages d'auteurs renommés. Une fois, il s'agissait d'une rédaction en latin, un étudiant avait glané chez des écrivains latins illustres une série de passages qu'il avait réunis. Le professeur trouva beaucoup d'imperfections, formula beaucoup de reproches et sa classe mise au courant de l'affaire s'en amusa. Ce sont là des farces estudiantines qui ne prêtent guère à conséquences. Quel professeur n'a jamais fait les frais d'un éclat de rire ? Ce qui est grave, ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est l'injustice. Rousseau dit qu'une femme doit être irréprochable mais aussi être reconnue comme telle. Il

en va de même pour le maître. Il ne faut même pas que l'on puisse douter de son équité. Or nous avons vu que les parents, soupçonneux par nature, sont toujours à l'affût. La situation est particulièrement délicate quand on a dans sa classe l'enfant d'un collègue, du directeur de l'établissement, d'une autorité quelconque ou encore son fils, sa fille, un parent...

Nous avons dit qu'il ne fallait jamais céder aux récriminations, aux menaces, aux tentatives de chantage des parents sous peine de les voir croître en faisant tout pour les apaiser. Or, il est des maîtres, les jeunes surtout, qui s'en laissent imposer et mettent le doigt dans l'engrenage dont ils ne pourront jamais se libérer. On m'a signalé le cas d'une dame qui venait trois fois par semaine réclamer auprès de l'institutrice à propos des notes accordées aux devoirs et aux leçons de sa fille. Chaque fois que l'enfant n'obtenait pas le maximum, sa mère se précipitait à l'école pour demander des explications, le manège durait depuis très longtemps. L'enfant avait obtenu des notes brillantes dès le début de ses études ; au premier fléchissement sa maman était accourue ; elle avait discuté, tempêté et pour avoir la paix l'institutrice avait relevé les notes. On ne me croira pas si je dis que grâce à l'importunité maternelle, l'enfant avait obtenu d'innombrables fois 100/100. Parfois ce sont moins les parents que le chef d'établissement que les maîtres craignent. Il est en effet des directeurs et des directrices qui commettent la monumentale erreur de donner raison aux parents et tort à leurs professeurs, et cela en présence des parents, voire des élèves. Il arrive que des chefs d'écoles exigent qu'on jette les points à profusion et cela dans un but de propagande. Ce n'est point révéler un secret que faire allusion à la concurrence très vive et parfois même déloyale que se font beaucoup d'établissements scolaires belges. Je ne veux pas précisément parler de la rivalité existant entre l'école publique et l'école privée car les écoles confessionnelles se concurrencent les unes les autres et il en va de même pour les écoles communales, provinciales et de l'Etat. Dans certaines localités, la chasse à l'élève se pratique avec ardeur : si l'on n'a pas assez d'élèves, on ne pourra pas dédoubler telle classe, tel maître devra partir... Tous les élèves ne fréquentent pas l'école la plus proche de leur domicile. Il y a des établissements renommés à

tort ou à raison, mais qui drainent en tout cas un nombre considérable d'élèves. C'est ainsi que des écoles de quartiers voient leurs effectifs s'amenuiser dangereusement. Les enfants d'ouvriers étrangers et les enfants peu doués continuent à les fréquenter ; leur proportion s'accroît, ce qui entraîne de nouvelles défections. On devra confier deux ou trois années à un seul maître, mesure qui chassera encore « des clients ». Alors on tente d'attirer les parents et partant les élèves par tous les moyens. Un des moyens de les appâter est le bulletin. Aussi trouve-t-on dans des écoles de seconde zone, peuplées d'enfants de niveau intellectuel modeste, des élèves qui obtiennent les 100 % des points, beaucoup ont plus des 95 %, et rares sont ceux qui descendent au-dessous des 90 %, alors que dans des établissements de beaucoup meilleurs et fréquentés par une population mieux douée dans l'ensemble, peu d'élèves obtiennent plus des 90 %. On en arrive ainsi au paradoxe que c'est dans les écoles les moins bonnes que les notes sont les plus brillantes. J'ai entendu un jour un principal regretter amèrement, pour une question de nombre d'élèves, l'élimination de quatre sujets sur vingt-deux. Je ne sais pas ce qu'ils valaient, mais sur les dix-huit autres, deux à peine étaient de taille à terminer des études secondaires. Autre cas vécu : une fillette suffisamment intelligente mais dyslexique ne sait encore ni lire ni écrire bien qu'elle ait plus de 8 ans 1/2. Elle a toujours eu de beaux bulletins et n'a jamais doublé. Un ami de la famille s'est avisé un jour que la petite fille posait des problèmes ; la maîtresse consultée a répondu que « ça irait » ; elle savait pertinemment que le rendement n'était pas normal mais ne le disait pas de peur de perdre l'élève au profit d'une école rivale. « Ah ! ça ira, ça ira » est la réponse de bien des maîtres aux parents qui s'informent auprès d'eux parce que « ça » ne va pas. C'est une faiblesse coupable que de se débarrasser des parents en leur laissant espérer en fin d'année le redressement d'une situation déjà fort compromise aujourd'hui. Quand les parents apprennent en fin d'année que leur enfant doit doubler, ils sont d'autant plus mécontents qu'on a pris soin d'endormir leurs craintes à l'issue du premier trimestre. Il est des maîtres plus habiles et plus perfides aussi. Ils commencent par assurer les parents de l'excellence de l'élève ; « C'est un enfant intelligent, rempli de

possibilités, il pourrait figurer parmi les premiers si... » Ce « si » ménage savamment une porte de sortie pour le maître et un exutoire pour le mécontentement et les griefs des parents : «...si Henri voulait, s'il faisait attention en classe, au lieu de jouer et de chercher à distraire les autres, s'il n'était pas si paresseux... ». Soyons francs ; que signifie, en parlant d'un élève, *ne pas vouloir, ne pas faire attention, être paresseux* ? De telles réponses méritent à des enfants qui ne sont nullement coupables des scènes de violence de la part des parents. L'instituteur, le professeur doit dire poliment mais fermement ce qu'il pense : « En effet, Madame, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul est laborieux. Mon pronostic n'est guère optimiste ; je prévois, tout en souhaitant me tromper, que Henri ne sera pas admis en deuxième année. Je soupçonne plusieurs problèmes chez votre enfant. Il serait très souhaitable que vous le fassiez examiner par un psychologue... — Ne vous gênez pas, dites que mon fils est fou ! Je vais le retirer de votre école et le mettre ailleurs ! — C'est votre droit, Madame, nous sommes en pays libre... » (1) Le maître qui parle de la sorte aura peut-être la réputation de « grand méchant loup » auprès des parents, voire des autorités scolaires, mais il évitera aux élèves et à leurs parents bien des mésaventures ; le malheur pour lui c'est qu'on ne s'en apercevra pas : si l'on veut évaluer l'action positive de sa franchise, il faut se référer aux conséquences néfastes de la flatterie. Voici un établissement créé depuis peu et comprenant le premier cycle des études générales ; parmi les élèves de cette école qui achèvent ce premier cycle, on en trouve beaucoup qui obtiennent plus des 80 % des points. Le cycle supérieur qui va se faire dans un autre établissement constituera l'épreuve de vérité. Un ou deux élèves conserveront leurs beaux résultats, mais d'autres tomberont dans les 60 %, dans les 50 % ou même plus bas. Mettons-nous à la place des parents qui ont cru, au vu des résultats scolaires obtenus pendant plusieurs années du secondaire, que le succès final était pratiquement acquis. Il est des parents qui orientent très mal leurs enfants parce qu'ils ont été trompés par les bulletins, par

(1) Une telle réponse laisse généralement les parents pantofs et complètement désarmés.

les points donnés à leur enfant en dernière année des études primaires. Plaçons-nous maintenant au point de vue de l'enfant : c'était un drame chez lui quand il perdait quelques centièmes de point, quand son bulletin portait 94,7 % au lieu de 95 %. Or, voilà qu'aux premiers examens de Noël passés dans le cycle secondaire, il arrive péniblement à 65 %. Quel écroulement, quel choc ! Où est l'émulation, où est l'encouragement *soi-disant* engendré par les notes scolaires ? Où sont les indications qu'elles promettaient aux maîtres, aux parents, aux élèves et à ceux qui s'occupent de leur orientation ? Je souhaite bonne chance au psychologue novice qui voudrait valider des tests en se référant naïvement aux résultats scolaires et bonne chance aussi au conseiller d'orientation qui se fierait aux bulletins qu'exhibent fièrement les parents. Quand on voit des sujets réputés bien doués et présentés par leurs maîtres comme des élèves brillants en mathématiques remettre, lors du concours de mathématiques, une feuille désespérément blanche, comment ne pas commencer à douter ? Il y a certes des professeurs et des établissements qui jugent les élèves à leur juste valeur. Mais cela me fait songer aux livres sterling durant la guerre ; il y en avait de fausses dont certaines venaient en ligne droite d'Allemagne. Les gens qui l'ignoraient en achetaient avec avidité dans l'espoir qu'elles conserveraient après la guerre leur stabilité traditionnelle. Mais ceux qui le savaient les considéraient avec méfiance, se demandant si elles étaient originaires de la Banque d'Angleterre ou de quelque officine. Il en va de même pour les notes scolaires, précisément parce qu'on ne sait si elles sont justes ou fantaisistes. Il en va de même aussi pour les diplômes. En Belgique, les élèves qui terminent leurs études secondaires subissent leurs examens dans leur établissement scolaire, devant leurs professeurs. C'est en fait leur école qui leur délivre leur diplôme. Ce système est évidemment supérieur au baccalauréat français, du moins théoriquement. Il évite le bachotage, le dépaysement des candidats, qui ont plus de chances d'être bien jugés par des maîtres qui les connaissent depuis longtemps, qu'au vu d'une performance isolée réalisée dans des conditions inhabituelles. Le malheur est que certains établissements distribuent trop généreusement les diplômes : tel obtient sa peau d'âne ici et ne l'eût point décrochée

ailleurs. Cela n'échappe pas aux employeurs qui engagent de moins en moins les candidats sur simple production de diplômes. L'administration veut-elle recruter du personnel, on organise des concours. Les parcs publics sont mal entretenus, il faudrait des jardiniers supplémentaires pour tondre le gazon et ratisser les allées. On commence par imposer des dictées, des rédactions, des analyses, des problèmes et autres questions de géographie et d'histoire aux candidats. On en arrive même à oublier de vérifier les aptitudes essentielles, en l'occurrence celles qui font un bon jardinier. Vous avez de solides chances d'entrer aux P.T.T., non pas si vous êtes honnête homme et serviteur zélé de la chose publique, mais si vous savez comment faire pour aller de Blaton à Quaedmechelen par voies d'eau et par le chemin le plus court ! Nous n'apprenons plus pour la vie mais pour l'école : cela nous promet de durs réveils...

La critique est aisée mais l'art est difficile. J.-J. Rousseau excérait ces philosophes qui dénigrent tout sans avoir rien à mettre à la place de ce qu'ils veulent détruire. Nous avons montré comment un maître peut enrichir ses aptitudes de juge en étudiant et en critiquant pour son propre compte sa façon de coter. Cette analyse personnelle peut déceler et partant supprimer bien des anomalies. En voici une en tout cas, qui n'y résisterait pas. Un professeur féminin, plein de bienveillance, a l'habitude d'élever ses cotes de période en période. C'est incontestablement un encouragement pour les sujets. En fin d'année, on constate avec stupeur qu'elle a dépassé le maximum et cela non pas pour une seule élève (il pourrait y avoir une erreur de graphie), mais pour plusieurs. C'est incroyable, mais c'est vrai. Le maître peut aussi comparer ses notes à celles de ses collègues, mais ces efforts individuels ne suffisent pas. Il faudrait, comme le réclamait déjà M. Piéron, une initiation des futurs examinateurs à la docimologie. « De mon temps, pour parler comme les personnes âgées, les bulletins mettaient sur le même pied l'histoire, le français, les mathématiques, la physique... Maintenant la notion de pondération s'y est introduite. Mais prenons garde : si je veux donner deux fois plus d'importance à l'examen de latin qu'à l'examen d'histoire, il ne suffit pas d'attribuer 20 points au premier et 10 au second. Aux conseils de classe, on en-

tend souvent dire que tel élève est meilleur en français qu'en mathématiques (ou en quelque autre branche) parce qu'il a 80 % en français et 70 % en mathématiques. Cela n'est pas nécessairement vrai : tout dépend de la moyenne et de la dispersion des notes distribuées par le professeur de français et celui de mathématiques. Pour pouvoir comparer valablement ces deux notes, il faudrait les réduire, il faudrait les intégrer dans deux distributions qui auraient la même moyenne et la même variance (une moyenne égale à zéro, une variance égale à 1 ou une moyenne et une variance égales à d'autres valeurs fixées par convention). Ces calculs supposent une formation préalable. Il faut tenir compte aussi que les maîtres sont rivaux à telle classe donc au particulier. Certains sont comme les ouvrières qui travaillent constamment dans l'eau froide : l'eau tiède leur paraît chaude. Seuls des tests de connaissances étalonnés sur des groupes importants pourraient permettre aux maîtres d'évaluer objectivement le niveau scolaire de leurs élèves. Des expériences et des épreuves du type décrit dans le numéro spécial 1958 du B.I.N.O.P. devraient être généralisées.

Admettons que cela soit fait ; les critiques et les pressions des parents ne cesseraient point pour autant. Il faudrait modifier l'attitude des parents devant les notes scolaires. Il suffirait de leur faire admettre quelques principes simples et dictés par le bon sens, tels ceux-ci :

— L'instituteur étant un spécialiste, il sait ce qu'il faut faire et ne pas faire beaucoup mieux que la plupart des parents ; il connaît les avantages et les écueils éventuels que présentent ses méthodes ; il est donc inadmissible de vouloir lui dicter la marche à suivre.

— L'instituteur a de la conscience professionnelle et du sens de l'équité, ne lui intentons donc pas à propos de tout et de rien un procès mesquin.

— Ce qui importe, ce sont les résultats scolaires réels : les qualités du cœur et de l'esprit, les connaissances solides et utiles que donne l'école. Les bulletins et les notes qu'ils contiennent n'ont qu'une importance minime.

— L'école n'est pas seule responsable de l'éducation de l'enfant ; son action doit être encadrée par une action familiale.

Collaborer avec l'école ne signifie point jouer le rôle d'instituteur à domicile et fatiguer l'enfant en lui imposant une foule d'exercices scolaires. Il suffit de prendre en considération les remarques et les conseils éventuels du maître, et de veiller à ce que l'enfant s'acquitte *avec soin et ponctualité* des petites tâches scolaires à domicile que l'instituteur lui impose.

Comme ce but minimum risque de n'être jamais atteint, il faut songer à une autre réforme beaucoup plus aisément réalisable : la suppression des bulletins et des places. Cette mesure paraît trop radicale, mais elle est pleinement justifiée puisque les effets néfastes des bulletins dépassent de beaucoup leurs maigres effets positifs. Comme par le passé, les maîtres procéderaient à des interrogations écrites ou orales et à des examens. Les élèves s'y soumettraient sans tension, sans anxiété. Les résultats se traduiraient en appréciations qualitatives qui ne seraient pas rendues publiques en classe : l'élève et ses parents seuls en auraient connaissance. L'observation continue de l'enfant serait, plus encore que les examens, une source d'indications riches et intéressantes. Ces indications figureraient dans un dossier en trois exemplaires ; un exemplaire serait conservé dans les archives de l'école, un autre serait remis aux parents et le troisième suivrait l'enfant d'un établissement scolaire à l'autre. Lorsqu'un élève arriverait d'un établissement X dans un établissement Y, on connaîtrait son passé scolaire et on ne se demanderait plus, durant des semaines, ce qu'il vaut. Quand des parents viendraient au Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle ou à une Consultation Psychologique, ils présenteraient le dossier scolaire. Qu'on ne m'objecte point que les parents égareraient ce dossier comme ils égareront les bulletins, car ils n'égareront pas le carnet médical, précisément parce qu'ils sentent que c'est un document important. Si les parents perdent les bulletins, c'est sans doute, parce qu'ils se rendent inconsciemment compte qu'ils signifient peu de chose ; c'est en tout cas parce qu'un bulletin chasse l'autre et qu'ils n'y cherchent qu'une satisfaction momentanée d'amour propre. Admettons que les parents remettent tous les bulletins au psychologue. Quels renseignements ce dernier peut-il en tirer ? Consultons les notes obtenues pendant tout le premier trimestre de la première an-

née d'études primaires. Nous voyons des chiffres et encore des chiffres alignés en face de rubriques qui ne désignent pas exactement les activités scolaires de cette période (les bulletins sont imprimés de façon à pouvoir être utilisés dans différentes classes). A ce moment-là, nous l'avons déjà dit, les notes sont brillantes, même pour les élèves qui doubleront (ces élèves ont d'ailleurs déjà donné des signes de fléchissement). Ah ! si nous ouvrons un dossier et si nous trouvons à la première page de ce dossier : « Pas d'Ecole Maternelle. L'enfant fait une scène spectaculaire au moment où sa maman le quitte. Il pleure plus de deux heures. Se tient obstinément immobile et muet. Refuse de jouer avec les autres pendant la récréation : se tient seul dans un coin... A mordu deux autres élèves aujourd'hui ». Or encore : « A pris spontanément son crayon de la main gauche et a manifesté une plus grande habileté de cette main que de la droite. J'ai signalé la chose aux parents. Le père m'a écrit que je devais veiller à ce que René se serve uniquement de la main droite (lui-même y veille à domicile)... René revient à la main gauche dès qu'il ne se sent plus observé ; il me paraît se fatiguer beaucoup plus rapidement quand il écrit de la main droite.... : multiples erreurs de copie dans son cahier... René me paraît maintenant aussi habile de la main droite que de la gauche... Nombreuses inversions de lettres dans les exercices de copie et confusions de lettres... Manque flagrant d'attention, car René se met parfois à écrire une phrase en commençant par la droite du cahier ; de même grosses erreurs en dictée : René écrit des mots qui ne ressemblent à rien... Grosses difficultés pour la prononciation et la graphie de certains sons : gn, dr, bl... ». On ne demanderait pas aux instituteurs d'écrire des romans, mais de jeter de temps à autre, en indiquant la date, quelques observations sur le papier. Quand il n'y aurait rien à dire, on noterait seulement : « avancement normal ». Mais les maîtres auraient souvent quelque chose à signaler. Un instituteur vous dit qu'il y a « un drôle de numéro » chez l'un de ses collègues : un élève desine avec réalisme les relations sexuelles entre un homme et une femme, ou bien il se livre à des pratiques masturbatoires ou encore il pratique l'exhibitionnisme ; toute l'école le saura, mais on ne mettra peut-être pas complètement les parents au courant

de la situation, même si on renvoie l'enfant. Plus tard, le psychologue ne trouvera pas trace de cela. Le bulletin montrera que la cote de conduite était faible mais cela signifiera-t-il que l'enfant a renversé un encrier, a cassé un carreau, a poché l'œil d'un condisciple qui lui cherchait querelle ! Il faut savoir appeler un chat un chat. Il est des observations qui devraient figurer dans un dossier strictement confidentiel et être communiquées aux parents, non point par le truchement du dossier familial accessible à l'enfant, mais par une note spéciale. Dans le dossier, on ne trouverait pas que des critiques ; il faudrait y consigner des félicitations, des encouragements, y faire sentir les progrès réalisés par l'enfant, y fixer les prochaines étapes à accomplir, et, se référant au judicieux conseil de Rousseau, on proscrierait toute référence à d'autres élèves de la classe pour y indiquer toute avance ou tout retard.

Les faits, les exemples, les témoignages que nous avons rapportés dans cet article ont été soit directement vécus par nous-même, soit recueillis auprès de sources autorisées et contrôlées. Ce que nous présentons parfois sous une forme anecdotique n'est pas moins réel que le reste. Mais il faut juger ces exemples et ces faits à leur juste valeur, et surtout en tirer un enseignement pour soi-même. Les expériences de Mademoiselle Weinberg et de M. H. Laugier ont abouti à des conclusions indiscutables. Faut-il se contenter de rire ? Pas du tout, il faut se dire que si des hommes éminents, consciencieux et ayant l'habitude des examens peuvent se tromper, nous sommes sûrement beaucoup plus sujets à l'erreur qu'eux-mêmes. Faut-il en conclure aussi que les examens universitaires sont autant de mauvaises loteries auxquelles X, Y, Z ou Paulette tirent les numéros ? Prenons garde : j'ai souvent constaté qu'un étudiant jugé médiocre par un professeur était considéré comme tel par plusieurs autres. Les examens oraux sont moins subjectifs qu'ils ne le paraissent, disons même qu'ils sont plus exacts que les examens écrits : quand l'examinateur doute de la valeur d'une réponse, il peut demander des précisions au candidat, ce qui lui est impossible quand il se trouve en face d'une copie.

Je lisais dernièrement dans *L'Athénée* (Liège, Janv.-Fév. 1960), sous la plume de M. Michotte que 45 % seulement des élèves

belges terminent leurs études primaires en 6 ans, que 27 % seulement des élèves de l'enseignement technique obtiennent un diplôme, que les 2.746 rhétoriciens de l'Enseignement Moyen officiel diplômés en 1956 étaient issus de 14.316 élèves de 5^e et qu'« il est de notoriété publique que l'enseignement supérieur fait une grande consommation de diplômés du secondaire pour ne « sortir » finalement qu'une petite minorité de docteurs, licenciés et ingénieurs. »

Tout cela est bien regrettable, mais sans vouloir renvoyer à d'autres la balle des responsabilités, on doit constater que de nombreux étudiants, qui ne devraient pas se trouver là, encombre les salles de cours universitaires de première année. Ne serait-ce point parce qu'un diplôme d'études secondaires trop généreusement octroyé leur a donné l'illusion funeste d'être aptes aux études supérieures ? Nous nous trouvons là devant un autre aspect de la crise de confiance dont souffrent les diplômés de l'enseignement secondaire. L'université est-elle responsable du fait que les sujets doués n'abordent pas des études supérieures pour des raisons économiques ou autres, tandis que beaucoup d'étudiants les affrontent bien témérairement ? Nullement ! Nous sommes un peu, qu'on me pardonne cette comparaison, comme dans un cross de masse : des concurrents médiocres bousculent et gênent des athlètes de valeur et faussent partiellement la course, sans qu'on puisse en faire le reproche à l'objectivité des commissaires ou à l'art des chronométrateurs. Il faudrait sans doute revoir les critères d'admission aux différents niveaux de l'enseignement et les conditions d'octroi des diplômes. Dans cette révision, une docimologie scientifique devrait avoir son mot à dire.

G. PIRE.



SUJETS DE RÉFLEXION

« La manière dont son mari commentait les objets singuliers et impressionnants qui l'entouraient, avait commencé à lui donner une sorte de froid spirituel ; il avait peut-être les meilleures intentions de s'acquitter dignement de sa tâche, mais seulement de s'en acquitter. Ce qui était neuf à son esprit à elle, était usé aux yeux de son mari ; et la capacité de penser et de sentir qu'avait fait naître en lui la vie humaine en général s'était rétrécie jusqu'à n'être plus qu'une sorte de préparation séchée, une sagesse morte et embaumée. » (G. Eliot, *Middlemarch*, ch. 20).

« J'étais tout à fait stupide en ce qui concernait les machines, je devais donc y être grandement occupé ; je n'avais pas de mémoire pour la classification, il était donc particulièrement nécessaire que j'étudie d'une façon systématique la zoologie et la botanique. » (G. Eliot, *Le voile soulevé*).

x.

« Toutes les fois qu'on fait apprendre à un animal quelque chose qui ne lui est pas naturel, il reçoit réellement un éducation. » (Th. Day, *Sandford et Merton*).

VIE DU MOUVEMENT

Notre prochain Stage

Ainsi que nous l'avions annoncé dans notre n° 73 (*L'apprentissage historique*), le prochain stage de l'Ecole Nouvelle française se tiendra au début du mois de Septembre à une date que nous préciserons dans notre prochain numéro, et sera consacré à *l'apprentissage scientifique*. Ceux de nos abonnés qui désirent participer à ce stage peuvent s'adresser dès maintenant à Mlle S. de Froment, Professeur à la Source, 11, rue Ernest Renan, Bellevue (Seine-et-Oise).



Comme les années précédentes, notre membre Bienfaiteur a tenu à nous faire bénéficier cette année encore de sa générosité coutumière, à laquelle il sait combien nous sommes sensibles, et pas seulement, bien loin de là, pour des raisons matérielles (bien que nous ne puissions les négliger). Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de notre vive gratitude.

INFORMATIONS

Les C.E.M.E.A. ont tenu leurs Journées d'Etudes, au mois de décembre dernier. Ces Journées, présentées par Mlle G. de Faily, fondatrice et directrice des Centres, avaient pour thème : *l'adaptation aux différents âges des vacances collectives d'enfants et d'adolescents*. De nombreux et anciens collaborateurs de l'œuvre (M. Laborde, Mlle Harvaux, M. Rouchy, Mlle Le Guillant, M. Lemit, nous ne pouvons évidemment les citer tous) ont participé aux réunions plénières, ou dirigé les travaux de nombreuses commissions (stages d'organisateurs, association des familles à la colonie, formation des moniteurs de maisons d'enfants, perfectionnement des infirmiers des hôpitaux psychiatriques, installation et aménagement des lieux d'activité, etc.). Ont été étudiés à peu près tous les aspects de la vie dans les colonies de vacances.

Une place importante a été faite, comme il convenait, aux problèmes de l'adolescence, avec les exposés du Dr Diatkine, de Laborde, de Schmitt, de Rouchy. Nous savons bien, nous tous les éducateurs, que ce ne sont pas des problèmes faciles à résoudre. Nous les avons abordés à plusieurs re-

prises dans *l'Ecole Nouvelle française*, les C.E.M.E.A. les abordent avec énergie. Il y faudra encore bien du travail, et des recherches.

Il est vrai que les adolescents sont « envahissants ». Nous avons fait un peu ce qu'il fallait pour cela. Alors que, prudemment, nous enfermons les enfants dans les écoles, où il est entendu que des spécialistes, dont tant de psychologues et de pédagogues s'efforcent de perfectionner l'art, savent s'occuper d'eux et leur trouver, comme on dit, des occupations, la société des adultes ne cesse d'ouvrir largement ses portes aux adolescents, mais le plus souvent ne sait que faire d'eux — ni à qui les confier. Les Journées d'Etudes des C.E.M.E.A. auront certainement fait avancer un peu ce travail de prospection.

Comme l'écrivait Mlle G. de Faily, en annonçant ces Journées d'Etudes, « l'enjeu est grave et mérite que nous y arrêtions notre pensée : ou bien les jeunes seront intéressés et retenus par ce que nous leur offrirons et nous aurons l'occasion de les orienter et de les aider à se former, ou bien ils échapperont à notre bonne volonté impuissante. Ils trouveront eux-mêmes des solutions

et préféreront vivre en toute indépendance, débarrassés de notre tutelle, leurs quelques semaines de vacances. Ils seront alors livrés, sans s'en douter, à toutes les influences nocives de la commercialisation des loisirs, aux intérêts d'un monde indifférent à leur avenir, et cela à une époque de la vie où la personnalité se cherche et où l'individu, tout en étant très jaloux de sa liberté, éprouve le besoin impérieux d'être guidé. Cet éloignement, s'il se généralisait, marquerait une faillite grave dont nous serions responsables. Attirer, retenir, sans céder à la facilité ni à la démagogie, en faisant appel, chez les jeunes, au désir de connaître et de se former, en leur proposant des loisirs sains, compatibles avec leurs possibilités et leur goût de l'indépendance, dignes de leur attente, tel était le but qu'il fallait rechercher. » (*Vers l'Education Nouvelle*, n° 137).

×

L'Union des Femmes françaises a tenu le 14 janvier une réunion sur ce sujet : *L'état sanitaire de l'enfance, en progression depuis quinze ans, risque-t-il d'être compromis ?*

×

On ne nous le dit point, mais nous pensons que c'est en hommage au 80^e anniversaire d'un de nos maîtres H. Wallon, auquel nous adressons notre salut, que la revue *Enfance* consacre entièrement son dernier numéro à la réimpression

d'articles anciens consacrés à la *Psychologie et éducation de l'enfance* (Développement psychomoteur, développement social, psychologie comparée, psychologie et éducation). Cela forme un précieux volume de 250 pages que tous les éducateurs auront profit à lire, à relire, et à méditer.

×

Le *Bulletin d'Information et de Documentation Scolaires et Professionnelles* édité par le B.U.S. a consacré son numéro 71 d'octobre 1959 aux orientations possibles après la classe de 3^e pour les garçons. Le numéro 74 de février 1960 sera consacré aux orientations possibles après la classe de 3^e pour les filles. Le numéro 73 de janvier 1960 présente les écoles et les carrières de la chimie et une étude sur la puéricultrice. Les autres numéros de l'année traitent des bourses, du B.E.P.C., des écoles nationales professionnelles, des concours administratifs accessibles aux titulaires du brevet d'enseignement commercial ou du brevet d'enseignement industriel, des fonctionnaires et de la fonction publique, etc.. Ils contiennent des listes d'écoles spécialisées (aéronautique, froid industriel, géomètres, mécanique de précision et horlogerie) des études sur les carrières (la publicité, le froid industriel).

On souscrit dans les Centres régionaux du B.U.S. ou auprès de M. l'Agent comptable du B.U.S., 4, rue des Irlandais, Paris 5^e, C.C.P. 9 131-32 Paris.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

D. Mc LEAN, *Le Second Soleil de la Nature (Nature's Second Sun)*, Londres, Heinemann).

« Je te le dis, l'amour est le second soleil de la nature. »

Par ces deux vers de Wordsworth, après une préface élogieuse de J.-A. Lauwerys, le distingué professeur de pédagogie de l'Université de Londres, M. Mclean commence (et termine) son ouvrage, ces « feuilles détachées de l'arbre d'un maître », comme en dit le sous-titre. C'est ainsi : ce n'est pas un traité de pédagogie, ce sont des souvenirs, pittoresques, vivants, de quelqu'un qui a, dans une école d'Australie, passé sa vie avec des écoliers, difficiles, souvent très difficiles, qu'il a aimés, et auxquels il a pu être utile, souvent très utile, uniquement parce qu'il les a aimés. Qu'il les a d'abord acceptés, comme nous le disions l'an dernier, qu'il s'est efforcé de les comprendre, et de les aider dans une existence que les erreurs, ou les fautes, de leurs parents rendaient particulièrement difficile. Par suite le maître ne considère plus qu'il lui incombe d'instruire les enfants, de leur faire acquérir un certain nombre de connaissances,

d'informations, qui ne correspondent à aucun de leurs intérêts, et ne leur sont à peu près d'aucune utilité. La tâche du maître, sa tâche essentielle, consiste « à aider les élèves à former leur personnalité. »

Et non par des exposés théoriques, mais par des extraits de son journal, l'auteur nous fait voir comment il a aidé ses élèves à se découvrir, à se connaître, à se former. Ce à quoi il est arrivé grâce à son amour pour eux, son effort sympathique continu pour les comprendre, la liberté qu'il leur a laissée d'agir (expression libre, étude du milieu, activités personnelles, etc.), en faisant d'ailleurs la place qui convient et en rendant l'honneur qui se doit au travail individualisé, à la méthode des projets, au système de Winnetka. Et en se tenant en contact presque permanent avec les parents, en restant aussi peu que possible enfermé dans son école, en s'intéressant à ce qui se passe au dehors, à ce qu'est, hors de l'école, la vie des élèves.

Mais aucune analyse ne peut rendre compte d'un ouvrage si vivant, où apparaissent tant de personnages pittoresques, où l'auteur rapporte si sincèrement ses efforts, ses difficultés,

ses réussites, ses échecs. Concluons seulement avec lui : « L'école traditionnelle a essayé d'enseigner aux enfants à se dominer et à s'abstenir autant que possible de s'exprimer ; l'école moderne encourage les enfants à s'exprimer d'une façon personnellement créatrice et socialement constructrice ; s'exprimer ainsi, cela constitue une force dynamique, se trop dominer est statique. » (p. 130) (1).

R. C.

x

F. HILLEBRANDT, Enseignement par groupes et Travail par groupes (Gruppenunterricht — Gruppenarbeit, Vienne, Osterreichischer Bundesverlag, 1956).

L'auteur, avec l'aide d'un certain nombre de collaborateurs, dont A. Witak (l'auteur du « Moderne Gruppenarbeit », dont nous avons rendu compte), a voulu « indiquer la méthode autrichienne d'enseignement par groupes et de travail par groupes. » Les pédagogues autrichiens sont venus un peu tard au travail par groupes, depuis une dizaine d'années seulement, avec à la fois beaucoup d'enthousiasme, quelques réticences, et peut-être, à mon avis, parfois trop de précau-

tions inutiles. Chez certains des collaborateurs de l'ouvrage, une place que je juge, çà et là, un peu trop grande, faite au maître, et à l'organisation des groupes, là où je voudrais voir plus de liberté. Pour ne citer qu'un exemple, M. le Prof. Höller, de Vienne, en étudiant ce qu'il appelle « le dialogue dans l'enseignement par groupes », condamne très justement la formule classique du maître disant à l'élève : « Parle, quand on t'interroge », ce qui a pour conséquence de rendre la classe muette — et il souhaite qu'au contraire le maître dise à ses élèves :

« Parle, quand tu as quelque chose à dire.

« Parle, quand tu as quelque chose à demander.

« Parle, quand tu es d'un autre avis.

« Parle, quand il y a quelque chose que tu n'approuves pas. »

Mais, quand est instauré dans une classe le travail libre par groupes, ces injonctions du maître sont tout à fait inutiles. Naturellement les élèves (qui ne sont d'ailleurs plus, à proprement parler, des élèves) ne parlent que dans les cas qui viennent d'être évoqués.

Ces réserves n'enlèvent d'ailleurs rien à la valeur d'un ouvrage riche en exposés, en exemples, en conseils pratiques, terminé par une importante bibliographie, et présentant ainsi un tableau fort exact de l'état présent du travail par groupes en Autriche.

R. C.

(1) « Les Ecoles ne sont plus ce qu'elles étaient », comme dit le titre d'un des derniers ouvrages du célèbre pédagogue américain C. Washburne, l'auteur du *Système de Winnetka*.

NÉRET, *Nous allons collectionner*, Paris, Ed. Néret, 1959.

Je dirais volontiers : A ne pas mettre entre toutes les mains — j'entends celles des élèves de n'importe quel âge. Je veux dire par là qu'il faut d'abord que le maître mette entre ses propres mains cet excellent guide à la fois de l'observation et de la collection. Qu'il le lise bien, qu'il le pratique comme on dit, façon à bien savoir y choisir les conseils qu'il devra donner à ses élèves, selon leur âge, leur acquit, leurs intérêts, pour qu'ils apprennent à bien voir et à collectionner (c'est-à-dire à recueillir, et à conserver) insectes, coquillages, roches, plantes, timbres-poste, cartes postales et images. Il y a une technique du collectionnement, qui lui confère toute sa valeur éducative. Les maîtres le trouveront dans cet ouvrage.

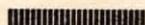
R. C.

W. LEMIT, *Guitare de France*, Coll. C.E.M.E.A., Ed. du Scarabée, 1959.

C'est un recueil de chansons populaires françaises judicieusement choisies (l'auteur n'en est plus à son coup d'essai). Et pour les accompagner, M. Lemit a fait choix de la guitare. Ce n'est pas qu'il ait remis en honneur ce vieil instrument pour lequel j'ai une dilection particulière, et qui était loin d'être oublié en France. Mais il lui a ouvert les portes de l'école, où on ne l'avait guère laissé entrer jusqu'ici — et il fait précéder ses chants de conseils pratiques qui constituent une véritable et simple méthode. Je me réjouis à la pensée qu'un visiteur (un Inspecteur primaire par exemple) entrant dans une classe entendra les enfants chanter : « Derrière chez nous le rossignol chante... », cependant que le maître, le creux de la guitare appuyé sur le genou relevé, les accompagnera habilement.

R. C.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères



SAVOIR ATTENDRE

Importance de la pré-lecture

Nombre d'éducatrices sont d'accord pour dire qu'il n'est pas souhaitable d'aborder l'apprentissage de la lecture au jardin d'enfants pas plus qu'à l'école maternelle.

Des psychologues particulièrement compétents en la matière pensent que bien des troubles dits de « dyslexie » sont la conséquence d'un apprentissage de la lecture fait trop tôt. — Mais beaucoup de jardinières nous disent qu'elles sont « obligées » d'aborder la lecture parce que la directrice de leur école désire qu'il en soit ainsi. Et la directrice elle-même dit qu'elle a dû céder aux instances des parents, toujours pressés de voir commencer les « vraies » activités scolaires, et inquiets du retard que pourrait prendre leur enfant de cinq ans s'il n'apprenait pas à lire à cet âge.

Nous pensons qu'il serait bon de résister *énergiquement* à ces pressions extérieures.

Mais pour celles qui ne peuvent le faire, nous apportons un compte rendu d'une expérience faite à la Nouvelle Ecole de Boulogne par une institutrice.

Il s'agit d'un groupe d'enfants de cinq à six ans qui étaient dans cette classe maternelle depuis deux ans. — Il nous sem-

blait souhaitable pour eux d'aborder des connaissances nouvelles. — C'est ainsi qu'est née cette classe de « pré-lecture » qui a donné d'excellents résultats au moment où le « vrai » apprentissage de la lecture s'est fait au cours préparatoire.

M. NIOX-CHATEAU.

A propos de la « préparation à l'apprentissage de la lecture » à l'école maternelle

J'ai depuis deux ans une grande section à l'École Maternelle et, comme plusieurs camarades qui ont répondu à cette enquête, je crois que l'apprentissage véritable de la lecture ne peut être envisagé qu'avec quelques enfants; ceux dont l'intérêt est éveillé pour ce travail intellectuel. Sur les problèmes que pose cet apprentissage presque individuel de la lecture, j'ai beaucoup tâtonné et je tâtonne encore.

Mais il me semble que « l'initiation à la lecture » (si ce mot est pris dans un sens très large) peut être abordé avec l'ensemble des enfants. Par des moyens très indirects parfois, qui ont pour seul but de répondre à une curiosité que l'on voit s'éveiller souvent dès 5 ans, 5 ans et demi; et de préparer les petits à un bon apprentissage de la lecture lorsque leur maturité sera suffisante.

Je voudrais relater quelques expériences à propos de deux aspects de cette « préparation à l'apprentissage de la lecture ».

Si un tout petit enfant (2 ans et demi - 3 ans) nous apporte un dessin (un barbouillage) et qu'on lui dit : *je vais écrire ton nom dessus*, on est frappé de l'expression de satisfaction qui se traduit sur son visage — avec étonnement il suit notre geste — et l'on peut être sûr que la prochaine fois, l'enfant viendra nous tirer par la manche : « *écris mon nom* ».

Ce n'est certes pas le tracé de son nom qui l'intéresse alors mais ce qui le touche c'est la certitude de voir son « œuvre » consacrée « personnelle ».

L'on s'aperçoit, si l'on suit les enfants de la petite section à la grande section qu'il vient un moment où, tout en continuant à ressentir ce plaisir de l'œuvre « signée », le petit enfant s'intéressera précisément à la figure que représente l'écriture de son nom.

Les lettres ont alors pour lui l'attrait d'une chose difficile, dont le mystère est lié à la satisfaction de se sentir devenir des grands.

C'est avec intérêt, qu'au-dessus de son porte-manteau, à la place du dessin qu'il reconnaissait dans les petites classes, il aperçoit le jour de la rentrée une étiquette portant son nom.

C'est, avant toute chose, son nom qu'il reconnaît globalement, et précisément parce que, chargé d'affectivité, ce petit mot aura fait percevoir à l'enfant le pouvoir de la lecture.

Je crois que cette possibilité de voir écrits un mot, une histoire, dont le sens précisément retient son attention, doit être offerte le plus souvent possible à l'enfant.

Récemment, Vincent, 5 ans, tout en dessinant, commentait son dessin à son voisin ; jetant un coup d'œil, j'aperçus des wagons, plus loin un wagon isolé.

Je demandais à Vincent : *veux-tu que j'écrive l'histoire de ton dessin* — visage joyeux — puis il énonce avec certitude et précision :

« *La locomotive est partie toute seule chercher les wagons* ».

A la fin de la classe, comme nous le faisons souvent, nous regardons ensemble les dessins des enfants. Je lis en même temps, en le montrant, le texte écrit au bas de la feuille de Vincent.

Depuis, bien des enfants viennent chaque jour me demander : *écris-moi l'histoire*. Il y en a parfois tant que l'on ne peut répondre à toutes les demandes !

Mais j'ai été frappée de la précision avec laquelle les enfants « dictaient » leur texte, très descriptifs en général.

D'ailleurs, je n'avais jamais obtenu d'aussi bons résultats en tant « qu'exercice de langage » lorsque je voulais organiser

des causeries collectives au cours desquelles il est bien difficile d'éviter une certaine confusion.

Les petits textes qui semblent plaire le plus à l'ensemble des enfants, qui sont suffisamment simples, sont à la base d'exercices de lecture et d'écriture avec le groupe des plus avancés. Mais je crois que pour tous, c'est un moyen de cultiver le plaisir de s'exprimer, de communiquer, qui doit bien être à la base de l'intérêt pour la lecture et l'écriture si l'on veut, plus tard, éviter le verbalisme.

Un autre aspect est la préparation corporelle. Des psychologues se sont penchés sur les difficultés rencontrées par certains enfants lors de l'apprentissage de la lecture : tendance à inverser les syllabes, etc... et nous-mêmes avons été frappés par le mal qu'ont de jeunes enfants à écrire une lettre « dans le bon sens ».

Et il semble bien qu'il soit fondamental d'apprendre à l'enfant à s'orienter dans l'espace, à s'orienter par rapport aux autres et par rapport à son propre corps, à repérer les différents côtés d'une feuille de papier, etc... avant de se lancer dans l'apprentissage de l'écriture. J'ai essayé des exercices ayant ce but et ils plaisent beaucoup aux enfants.

Les petits étant rangés en file, j'appelle l'un d'eux : tu vas te mettre le premier, ensuite l'avant-dernier, etc.

Ou bien les enfants étant en file de trois, chacun doit expliquer sa position : *je suis le deuxième* ou bien *entre Jean et Pierre*, ou bien *devant Pierre* ou bien *derrière Jean*, etc...

Des exercices tendant à faire reconnaître la droite et la gauche.

Et d'autres aussi où l'on apprendra à situer un objet sur un plan : en haut de la feuille, ou en bas, sur une ligne ou sous une ligne, etc.

Parfois aussi, je dessine un point au tableau ; nous le repérons ensemble : *il est en haut à droite... je l'efface* — et les enfants doivent placer eux-mêmes un point sur leur ardoise, à la même place.

Tous ces exercices nous aident pour connaître les difficultés des enfants dans ce domaine et le progrès de certains sont rapides parfois. Bien des erreurs sont évitées chez les plus grands

qui doivent par exemple replacer dans l'ordre des étiquettes pour recomposer une histoire.

J'avais l'an dernier dans ma classe, une petite fille qui avait de grosses difficultés pour former les lettres. Elle était sans cesse déçue par le résultat obtenu qui différait fort du modèle malgré les efforts déployés et un désir passionné de réussir.

Je lui donnai, pour l'aider, les lettres rugueuses de Montessori (l'enfant passe son doigt sur la lettre rugueuse avant de la reproduire au crayon).

Et suivant les conseils d'une collègue, en dirigeant son doigt au début je lui faisais dire avec moi (par exemple pour former la lettre S) : *vers la gauche, vers la droite, vers la gauche.*

A mon grand étonnement, je la vis éclater d'un rire joyeux. Elle réussit à écrire S convenablement.

Et la voyant de loin travailler seule, je l'entendais répéter d'elle-même tout doucement et en souriant, « *vers la gauche, vers la droite, vers la gauche* ».

Cette expérience s'est renouvelée depuis avec d'autres enfants ; me convainquant de l'importance des exercices « d'orientation », même pour les enfants qui n'aborderont pas encore cette année l'apprentissage de la lecture.

D. S.

Voici une autre expérience relatée par une jeune institutrice.

La lecture au cours préparatoire

Les difficultés des enfants de 5 ans et demi

Ayant une petite expérience de trois années d'exercice en C.P., je pense qu'il ne faut pas forcer les enfants à aborder la lecture avant « l'âge de la lecture » c'est-à-dire 6 ans.

Actuellement, j'ai dans mon C.P. 35 petites filles (de 5 ans et demi à 6 ans au 1^{er} octobre 1956) ; sur les 35 fillettes, 22 sont « bien parties » et aborderont le 1^{er} livre de lecture courante à

Mardi-Gras. Parmi ces 22, 11 n'ont ou n'auront 6 ans qu'entre janvier et avril 1957 ; elles sont en avance. Mais il s'agit — c'est là la particularité de cette classe — exclusivement d'enfants de milieux sociaux très aisés (ingénieurs, médecins...) et dont les parents ont le loisir de s'occuper activement. Sans cesse, l'enfant est sollicité par son milieu ; on désire le « pousser » et c'est dans ce but que l'on a de fréquents contacts avec l'institutrice.

La méthode de lecture utilisée est une méthode mixte à départ global (Clair matin de Mme Picard) avec matériel individuel, tableaux décorés, etc...

C'est surtout sur le cas de 13 fillettes qui n'ont pas suivi le rythme des activités de la classe que je voudrais m'arrêter. — Ces 13 fillettes auraient dû se trouver en grande section maternelle, mais l'effectif de cette section étant trop lourd, on les fit passer au C. P.

Ces petites, attirées par la méthode gaie et vivante de la lecture, suivirent les 5 premières semaines, mais perdirent pied peu à peu ; et particulièrement lorsqu'il fallut passer du stade de l'analyse à celui de la synthèse ; elles furent d'autre part très souvent absentes entre octobre et décembre.

Je dois reprendre complètement le travail maintenant avec elles ; mais bien que rassemblées dans un groupe bien homogène, elles ne sont pas pour cela plus enthousiastes. Je crois que le fait d'avoir forcé ces enfants leur a été très néfaste ; dès le début, malgré tous leurs efforts, jamais elle ne pouvaient comparer leur travail à celui des autres ; entre elles, elles en ont souffert et certaines ont acquis un réflexe naturel d'infériorité et de timidité vis-à-vis de tout ce qui est proposé ; réflexe qu'elles conservent maintenant encore, alors que le travail proposé est juste à leur niveau. Certaines, que l'on voit actives et présentes au jeu sont complètement inhibées dès leur entrée en classe : elles « dorment les yeux ouverts » ; et, je crains qu'on ait bien du mal, tout en supprimant la cause de l'installation de ce réflexe, à donner à ces petites élèves le stimulant nécessaire pour les rendre actives intellectuellement vis-à-vis du travail scolaire.

Je pense donc qu'attendre 6 ans d'âge mental est nécessaire.

Ne pas faire « sauter » des classes est important, surtout quand il s'agit d'une classe où l'on aide à l'épanouissement de chaque personnalité. Que la grande section maternelle se mette à la disposition de l'enfant qui a envi d'apprendre à lire, c'est bien, mais que ce soit surtout le lieu où on lui apprenne à s'exprimer, à perdre ce ton « bébé », cette timidité enfantine tant physique qu'intellectuelle ; qu'on cherche par de nombreux jeux sensoriels et de pré-initiation à la lecture à l'intéresser à la lecture, à l'expansion de la pensée ; qu'on essaye de reconnaître si méthode analytique ou globale correspond à tel ou tel caractère, et qu'on laisse au C.P. l'apprentissage de la lecture, à un C.P. abordé à « l'âge de la lecture ».

Claude MARIE, Institutrice.

Ces lignes convaincantes nous montrent une fois de plus la nécessité de créer pour les enfants de cinq à six ans (comme l'avait fait Mme Niox-Château à Boulogne) une classe qui leur offre tout l'éventail des activités motrices et sensorielles du jardin d'enfants. Nous voudrions que les jardinières pensent efficacement à tout ce qui est utile à un enfant de cinq ans, à qui l'apprentissage de la lecture ne peut encore rien apporter. A la suite des suggestions de D. S. et C. M. nous pensons utile de signaler ici l'aide que peut apporter dans une telle classe *l'éducation du geste* et la « *lecture des images*. »

L'enfant de 5 ans fréquente peut-être le jardin d'enfants depuis un an et même deux ans déjà. Pour qu'il ne soit pas déçu, il faut donc qu'il se sente grandi, appelé à un travail plus varié et plus approfondi que l'année précédente. Il s'agit donc de « penser » ces activités dans lesquelles l'enfant gardera toute sa liberté de création et de choix, en fonction des futures activités scolaires : lecture, écriture, calcul. Celles-ci peuvent en effet être amenées de très loin par une préparation mettant en jeu toutes les ressources de l'enfant : mouvement, vue, ouïe, toucher, besoin de manipuler et de jouer.

La richesse et la variété des possibilités d'actions ont pour

but d'amener l'enfant *au dessus de la difficulté* qu'il rencontrera bientôt, de la cerner par tous les côtés, afin qu'à l'instant où celui-ci se trouvera mûr pour le travail scolaire, écrire, lire, calculer surgissent naturellement dans son champ d'action et d'intérêts, comme des exercices parmi les autres. Il pourra alors s'y livrer dès l'abord avec sécurité et même avec une certaine virtuosité.

L'éducation du geste

Nous ne parlerons pas aujourd'hui des activités de construction, qui, à travers de multiples problèmes concrets d'équilibre, de comparaison, de mesures achemineront l'enfant de 5 ans vers le calcul. La voie qui conduit à l'écriture peut se frayer à travers des jeux de mouvement : les enfants, à partir d'évolutions corporelles libres dans un grand espace si possible, arrivent à des mouvements de plus en plus spécialisés.

Un grand éducateur Tchèque, Havraneck, propose aux petits des thèmes de jeux : les voici hirondelles pourchassant des moucherons, ou bateaux à voiles, ou plante qui pousse. L'action est d'abord mimée avec tout le corps — puis un bras trace dans l'air le tracé du vol de l'oiseau ou du blé qui lève, puis la main avec un crayon bien taillé, assez mou, le trace sur une grande feuille blanche ; l'enfant arrive à un tracé souple et clair qui le prépare à l'écriture. Tous les jeux de mouvements qui conduisent à la maîtrise de son corps et de ses gestes, libèrent l'enfant tout en augmentant son pouvoir d'attention et de concentration et aussi sa précision et son adresse. C'est ainsi que, beaucoup plus directement qu'on ne le pense, ces activités influenceront le travail scolaire et auront avantage à tenir une place très importante dans ce « grand jardin d'enfant » où nous avons pour nous le temps et la liberté.

Rôle des images dans la classe de pré-lecture

Pour que l'enfant se développe, il faut qu'il *s'exprime*, spontanément, joyeusement, par les moyens particuliers dont il dispose à chaque âge. Pour qu'il soit capable de lire, il faut :

qu'il dispose d'un vocabulaire assez riche et précis pour comprendre ce qu'il lira dans son livre.

Et pour qu'il comprenne ce qu'il lit, il faut qu'il soit assez mûr pour sortir de lui-même et entrer dans la pensée d'autrui. Les images permettent l'évocation de ce qui passionne l'enfant mais ne peut toujours être l'objet d'observations directes. Nous n'avons pas tous les jours un éléphant ou un chameau sous la main. Leur observation attentive, leur interprétation spontanée, sont une préparation directe à la lecture proprement dite : elles mettent l'enfant en mesure d'interroger, de chercher à comprendre, de sympathiser, de juger, de désirer en savoir plus. N'est-ce pas l'état d'esprit qui caractérisera le futur lecteur ? Quand l'enfant sera psychologiquement « prêt » à lire, son intérêt se transportera de lui-même sur les caractères imprimés devenus capables de renfermer des joies comparables à celles découvertes d'abord dans les images. Mais pour que les images répondent à leur rôle éducatif, elles doivent être conçues, réalisées, puis choisies avec le plus grand soin.

Avant de lire, il faut que l'enfant parle. Le choix des images est, pense le « Père Castor », un élément essentiel de la constitution d'un milieu qui incite l'enfant à s'exprimer.

1) Une bonne image est aussi une belle image, claire, très proche de la réalité, parfaitement lisible pour l'enfant ; elle le met dans un état de sécurité et de sympathie d'où découle le désir de connaître, de comprendre. C'est une image « à parler » — l'enfant commente, il interroge.

2) Ainsi, elle sera non pas un objet d'enseignement, mais un truchement entre l'enfant et la chose représentée, un lien aussi avec l'adulte qui la regarde avec lui.

3) Elle donnera à l'enfant le pouvoir de s'identifier à elle (plantes — animal — auto), identification d'où naîtra bientôt une activité de comparaison : l'enfant apprendra à se connaître par ce qu'il se découvrira de semblable et de différent avec l'objet représenté : l'image sera source d'expression corporelle et parlée.

A l'Ecole du Père Castor, nous utilisons :

1) Les frises des petits apprentis et des musiciens qui servent de point de départ à des mimes, des jeux de position et d'orientation dans l'espace.

2) Quelques grands panoramas : la forêt, la foire, la gare, ainsi qu'un choix « d'images de vie » de Bourrelier. (le marché, la ferme), et les grandes images Studia. Nous y trouvons des thèmes d'observations, de causeries, de recherches de mots et d'actions (il y a beaucoup de choses à nommer sur ces images). Elles suscitent parfois chez certains enfants l'envie de dessiner et de nommer, ou même d'écrire, le nom ou l'histoire de ce qu'ils dessinent.

3) Les images de bêtes — les grands albums d'animaux « en famille », « grands et petits » se relie à l'attrait du zoo.

4) Enfin l'imagier d'abord classé par centres d'intérêts ; puis par sons. C'est un instrument de travail d'une grande richesse et d'une grande souplesse qui permet une variété immense d'exercices de pré-lecture : jeux individuels, collectifs, ou joués en petits groupes.

L'enfant s'achemine par degrés de l'observation des images, telle que nous l'avons décrite, à l'identification du graphisme qu'il découvre un jour derrière l'image et qu'il rapproche des étiquettes qui seront mises dès lors à sa disposition. Il prend grand intérêt à ce jeu qui le conduit au seuil de la lecture.

Nous utilisons encore l'imagier comme premier instrument d'apprentissage de la lecture (identification globale d'un certain nombre de mots, suivi d'un premier travail de reconnaissance de lettres et de sons, par comparaisons) jusqu'au moment où l'enfant, ayant compris le mécanisme des syllabes peut avancer dans un livre sans rebâcher ses pages. Puis il accompagne le premier livre, de « jeux de lecture » dont la variété permet de mieux cerner chaque difficulté tout en poursuivant une activité d'observation, d'élocution et de découverte.

Bien des éducatrices ont noté que nombre de fautes d'orthographe au C.E. et même au C.M. étaient dues à une mauvaise

prononciation des mots : On écrit un « arbe, une « fenête », « lindi » parce que c'est ainsi que l'on parle.

Un des exercices les plus utiles de la pré-lecture consiste à nommer avec exactitude ce qui se trouve représenté sur telle ou telle image et à le prononcer correctement.

L'apprentissage de la lecture sera grandement facilité si les sons par avance sont identifiés et reconnus par l'oreille. L'image permet dans ce domaine un travail méthodique.

En conclusion, nous dirons donc que le « bain d'images » éveille, anime et soutient l'activité des enfants, à l'école du Père Castor.

Chaque série d'images, chaque catégorie d'albums correspond exactement à chaque « période sensible ». Aussi le dialogue s'engage-t-il instantanément entre l'enfant qui contemple et le personnage représenté (bête, plante ou enfant).

« Le mental revêt la forme de l'objet qu'il connaît, c'est ainsi seulement que la connaissance est possible » dit un sage hindou.

Le petit enfant comme le sage s'identifie à ce qu'il regarde et connaît par sympathie et par intuition.

Sur ces images, le monde lui apparaît à la fois réel et poétisé : bêtes, fleurs et humains y occupent leur vraie place et y vivent en bonne intelligence, on dirait qu'ils se portent à sa rencontre, car à l'origine de leur création se trouvent une double connaissance et un double amour qui ne cessent de se faire vis-à-vis :

Ceux de la nature et ceux de chaque âge de la petite enfance.

Et au cours des années suivantes, l'enfant qui continuera à vivre dans un milieu peuplé de présences vivantes et d'images suggestives y puisera aussi spontanément que dans son plus jeune âge des motifs d'agir, de découvrir et de s'exprimer de toutes manières. Ainsi l'étincelle créatrice et la marque personnelle continueront d'animer ses œuvres.

Les C.E.M.E.A. organisent des *stages de moniteurs de colonies maternelles*. Ces stages s'adressent à tous les jeunes gens et jeunes filles qui désirent encadrer une colonie maternelle ou un groupe d'enfants de moins de 8 ans annexé à une colonie d'âge scolaire. Ils peuvent intéresser non seulement les membres de l'Enseignement, les normaliens et normaliennes, les étudiants et étudiantes, les jardinières d'enfants, les éducatrices de crèches et de maisons d'enfants, les infirmières, diététiciennes, assistantes sociales, les élèves de certaines écoles rurales, d'écoles ménagères, mais aussi les jeunes filles sans profession ou dont la profession leur permet de se rendre libres. Certaines colonies maternelles ouvrent avant la période des vacances scolaires : les sessions peuvent s'échelonner de mai à septembre. La colonie de vacances d'enfants de 4 à 8 ans pose des problèmes particuliers ; ils sont dus essentiellement à l'éloignement de la famille et à la vie des petits en collectivité. Le programme du stage étudie les besoins des enfants de cet âge, l'attitude de l'adulte en face de ces besoins, les nécessités de la vie quotidienne, l'organisation du cadre matériel de vie, le travail des moniteurs et des monitrices. Les principales activités qui intéressent les jeunes enfants : chants, rondes et jeux chantés, promenades, nature, activités manuelles, jeux d'intérieur et de plein air sont pratiqués par les stagiaires ; cours et discussions en étudient l'utilisation en colonie.

Les stages de moniteurs de colonies maternelles sont valables pour l'obtention du diplôme de moniteur de colonies de vacances.

Une décision de la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports a fixé l'âge minimum d'admission à *18 ans au 1^{er} juillet de l'année*. Aucune dispense ne peut être accordée. Les candidats doivent être en bonne santé et en état de supporter une vie active en plein air : il est obligatoire de fournir un certificat d'examen médical et radiologique (radioscopie). Il peut être délivré soit par les services scolaires pour les élèves ou le personnel de l'Enseignement public, soit par un dispensaire, soit par un médecin particulier.

Conditions financières. — Prix du stage : 70 NF. Ce prix

comprend les frais d'inscription, d'hébergement, de nourriture et d'enseignement. Frais d'assurance : 1,40 NF. — Un imprimé précisant les garanties offertes par cette assurance sera envoyé à chaque candidat.

31 mars au 8 avril : Villeneuve-sur-Bellot (Seine-et-Marne).

10 au 18 avril : Montry (Seine-et-Marne).

9 au 18 juin : Lespinet près Toulouse (Haute-Garonne).



ABONNEMENTS 1959-1960

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.....	10 NF par an
— de soutien	13 NF —
VENTE au N°	2 NF —
TARIF POUR L'ETRANGER	12 NF —

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET, 130 fr. belges

Churchill's House
156, Avenue Winston-Churchill
Uccle-Bruxelles
C. C. P. Bruxelles 609-35

Vente au n° 22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- ① Indiquer s'il s'agit d'un réabonnement.
- ② Ecrire en capitales tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- ③ 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.
- ④ En cas de changement d'adresse ou de modification quelconque, joindre l'ancienne bande et 30 fr. en timbres (indispensable).
- ⑤ Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- ⑥ 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).
- ⑦ Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

DÉJA PARUS

4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YEZOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITTWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIERE).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Education Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammaire (J. WITTWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
54. L'Année Pédagogique (R. COUSINET).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).

Prix : 150 francs.

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e