

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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 84 (1955)

Heft: 10

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

Autor: Dupraz, Laure

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 21.01.2025

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

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

[Compte rendu de l'ouvrage de M^{lle} G. STREBEL : *Schulreifetest* ¹

Les législations scolaires répondent à la question posée en fixant un âge chronologique, c'est-à-dire un âge déterminé par rapport à la date de naissance du futur écolier. Mais, cette réponse qui, d'ailleurs, varie presque de pays à pays et en Suisse d'un canton à l'autre ², est-elle de tous points suffisante ?

Il est clair que, dès que la constitution d'un pays prévoit la scolarité obligatoire, le législateur ne peut abandonner à chaque famille la possibilité de décider arbitrairement à quel moment elle mettra ses enfants à l'école. Certains parents, contents de se débarrasser de leur progéniture, ou obligés par la nécessité de le faire, même à contre-cœur, enverraient leurs enfants trop jeunes en classe ; d'autres, par négligence ou par faiblesse, retarderaient l'instant de les confier à l'instituteur. La composition des « volées d'écoliers » deviendrait ainsi hétéroclite, la durée de la scolarité fantaisiste, le travail fructueux impossible. Comment prévoir en temps utile le nombre et la grandeur des locaux, la quantité de manuels nécessaire à la rentrée des classes ? Aussi est-il sage de fixer un âge légal du début de la scolarité.

Précisons la question posée ci-dessus. Cet âge légal coïncide-t-il nécessairement avec l'âge auquel *chaque* enfant atteint le degré de développement physique et de développement psychologique qui lui permettra de suivre avec fruit les leçons de son maître, en d'autres termes, coïncide-t-il avec sa maturité scolaire ? L'expérience courante des instituteurs sait bien qu'il n'en va pas ainsi. Il est facile de voir pourquoi. La détermination de l'âge légal est une détermination *d'ordre général* ; elle se fait sur la base de moyennes établies par la statistique. De plus, elle s'inspire d'autres considérations que de considérations simplement pédagogiques. Il vient d'être fait allusion aux considérations d'organisation scolaire. Les considérations d'ordre économique ne peuvent être négligées : il faut que l'enfant ait achevé sa scolarité au moment où l'économie du pays requiert qu'il soit inséré dans la profession, exigeant qu'il ait les connaissances requises pour entrer en apprentissage. Les considérations sociologiques ont aussi leur mot à dire ; dans certains pays, par exemple la France, l'enfant doit entrer à l'école assez tôt pour avoir terminé ses études du premier et du second degré avant d'avoir dépassé l'âge maximum d'admission dans les institutions où se préparent les cadres de l'armée

¹ STREBEL, G. *Schulreifetest, ein Beitrag zur Theorie und zur praktischen Erfassung der Schulreife*, in : *Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik*, hrsg. vom Institut für Pädagogik und angewandte Psychologie der Universität Freiburg/Schweiz, Bd. 7, 1955.

² *Lexikon der Pädagogik*, 3. Bd, Bern, Francke, 1952, p. 590.

ou de l'industrie, Saint-Cyr, Polytechnique. On pourrait encore allonger la liste des éléments qui jouent un rôle dans la détermination de l'âge légal d'entrée en classe. Celle-ci ne tient donc pas compte avant tout de l'aspect médical, de l'aspect psychologique, de l'aspect social du problème, en d'autres termes des facteurs personnels qui parlent pour ou contre l'admission de tel ou tel sujet en classe et qui sont ceux qui intéressent primordialement les éducateurs. Il y a là pour eux un problème sérieux qu'ils ne sauraient traiter à la légère et régler d'un trait de plume.

On sait, en effet, que, du point de vue physique, l'enfant a un besoin normal de mouvement auquel contrevient une mise à l'école prématurée. C'est par le mouvement que la musculature se développe, les ligaments se consolident, les os, les articulations se fortifient. L'attitude assise en classe, si elle supprime trop tôt le mouvement, entraîne un maintien défectueux, des défauts dans le squelette, des déficiences dans la formation des muscles, des troubles dans le métabolisme, des ennuis dans le développement ¹. On sait aussi, aujourd'hui, que l'écolier ne peut apprendre que ce pour quoi il est mûr et on sait surtout que cette maturité n'est pas seulement d'ordre intellectuel, mais on se rend de plus en plus compte de l'importance de son aspect affectif. Les consultations médico-pédagogiques ont suffisamment montré qu'une entrée prématurée à l'école peut entraîner toute une série de conséquences néfastes pour l'enfant. Son développement normal risque d'être gauchi, son équilibre psychologique ultérieur d'être compromis, de même que l'établissement de relations normales avec son milieu, qu'il s'agisse de son milieu familial ou de son milieu scolaire. Si, à ce moment, parce qu'il n'est pas mûr pour suivre la classe, l'enfant adopte une attitude négative envers l'école, cette attitude peut s'installer et se maintenir à travers toute la scolarité, voire au cours de son apprentissage. Il n'est pas impossible qu'il devienne un sujet mécontent de son occupation, des autres, de lui-même, un insatisfait, prêt à toutes les révoltes.

Mais restons sur le terrain scolaire. Les recherches effectuées par Arthur Kern, publiées en 1951, ont montré les relations qui existent entre le nombre des enfants qui doivent répéter leurs classes et celui des enfants entrés trop tôt à l'école. Selon les statistiques, en Allemagne, $\frac{1}{3}$ à $\frac{1}{4}$ de tous les enfants doivent, au cours de leur scolarité, répéter une classe au moins une fois. En 1949, dans une ville de l'Allemagne du Sud, il y eut même le 21 % des élèves qui ne purent être promus et durent refaire leur 1^{re} classe. Au cours de l'année scolaire 1900-1901, à Mannheim, 64 % des écoliers n'atteignirent pas la 8^e année scolaire. Dans diverses grandes villes allemandes, la statistique des échecs scolaires établit que le nombre des enfants qui ont

¹ Cf. STREBEL G., *op. cit.*, p. 69.

dû refaire une classe s'élève à 30 %. Et Kern de conclure qu'on ne saurait admettre que le $\frac{1}{3}$ des écoliers allemands soit trop peu doué pour répondre aux exigences scolaires. Et il le montre en établissant que si on avait retardé d'une année l'entrée en classe des enfants non encore en état de suivre l'enseignement, le pourcentage des écoliers qui traînent d'une classe à l'autre pourrait être abaissé en chiffres ronds de 30 % à 8 ou 10 %. Ce résultat n'est certes pas méprisable : il a son importance pour les enfants intéressés, leurs parents, finalement pour le pays ¹.

Pour toutes ces raisons, il est heureux que le problème de la maturité scolaire soit à l'ordre du jour. Une contribution importante à son examen a été apportée par le travail de M^{lle} G. Strebel qui vient de paraître, dans sa 2^e édition déjà, dans la collection des travaux que publie l'Institut de pédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg. Il s'agit de recherches à la fois théoriques et pratiques dont il est intéressant d'entretenir en détail les lecteurs du *Bulletin pédagogique*. A la suite de M^{lle} Strebel, il s'agira de préciser en quoi consiste la maturité scolaire, de déterminer ses caractères physiques et psychiques, aussi bien du point de vue caractériel et social que du point de vue intellectuel, de voir comment il est possible de déceler ces caractères, et de décrire le test établi par l'auteur du travail en vue d'en reconnaître la présence ou l'absence chez un sujet donné. Nous ajouterons à ce compte rendu quelques notes destinées à souligner diverses remarques de M^{lle} Strebel.

I. Qu'est-ce que la maturité scolaire ? ²

Age chronologique et âge de maturité scolaire ne se recouvrent pas nécessairement, a-t-il été dit. On pourrait peut-être alléguer qu'il suffirait d'élever l'âge chronologique pour régler la question. Cette solution, dit M^{lle} Strebel, est loin de résoudre le problème. A la suivre, on fixerait alors le moment de l'entrée en classe au détriment d'enfants qui pourraient être reçus plus tôt à l'école. C'est aussi une acquisition de la science moderne que lorsqu'une capacité physique ou psychique apparaît, si elle n'est pas utilisée, si elle ne trouve pas à se déployer, elle risque de dépérir ou de s'engager dans une direction fautive. Aussi Penning, en 1926, établissait-il qu'il fallait se baser pour l'admission d'un enfant en classe non sur le nombre des années qu'il a vécues, mais sur le niveau de son développement. Qu'est-ce à dire ? C'est simple à comprendre : tous les enfants qui sont nés le 31 juillet 1948 et qui, le 31 juillet 1955, ont tous 7 ans d'âge n'ont pas tous 7 ans de développement. Parmi eux, certains ont un âge de

¹ Cf. *op. cit.*, p. 8.

² Cf. *op. cit.*, pp. 19-28.

développement plus poussé, d'autres moins. Il s'agit donc de préciser cet âge-là pour l'enfant qui va entrer en classe, de reconnaître quel doit être le niveau de maturité atteint par lui. On pourrait d'ailleurs encore compliquer la question et faire observer que la notion « maturité scolaire » ne peut être définie de façon absolue puisque, non seulement elle se rapporte à l'enfant, mais qu'elle est encore fonction de l'école dans laquelle on veut le placer : tel enfant mûr pour telle école, non pour telle autre. La remarque est exacte, mais pour le problème tel qu'il se pose ici, on peut se contenter d'établir le niveau requis en déterminant à quel moment l'enfant est capable d'apprendre à lire, à écrire, à compter, ce qui constitue le programme d'une première année, qu'il soit enseigné d'une façon ou de l'autre, par une méthode ou par l'autre. M^{lle} Strebel rappelle les divers travaux faits à Vienne, à Berlin, à Leipzig, en Suisse alémanique et qui ont contribué à répondre à la question posée. Il ressort de ces recherches qu'une évolution doit avoir été parcourue par la personne tout entière de l'enfant, cet être à la fois physique et psychologique, à l'heure où on l'inscrit à l'école. Il ne doit plus être « le petit enfant », mais présenter un certain nombre de modalités caractéristiques qui lui permettent d'entrer dans cet « état de vie » que représente la scolarité. Certains de ces travaux mettent l'accent sur les transformations physiques qui doivent s'être opérées en l'enfant, d'autres sur la capacité de suivre l'enseignement, de s'intéresser à la réalité objectivement, d'être maître de la coordination de ses mouvements, de ses perceptions, d'autres encore sur la nécessité d'un certain développement de la mémoire, sur la possibilité d'observer, de former des notions, de les associer, de les combiner en jugements, ou encore sur le pouvoir de soutenir volontairement son attention, de s'insérer dans un groupe d'enfants du même âge et d'être formé à la fois dans et par le groupe, ou finalement sur la volonté d'entreprendre une tâche et de la mener à chef avec persévérance. M^{lle} Strebel, s'appuyant sur toutes ces données, les synthétise dans la formule suivante : *la maturité scolaire est un état psycho-physique du développement qui met l'enfant en état de satisfaire avec plein succès aux exigences de l'école élémentaire.*

II. Quels sont les caractères de la maturité scolaire ? ¹

D'après ce qui a été dit, ils sont de divers ordres, tout en étant les manifestations différentes d'un seul et même état. Il y a donc lieu de tenir compte de caractères physiques, de caractères psychiques, ces derniers étant, les uns, caractériels et sociaux, les autres, intellectuels.

¹ Cf. *op. cit.*, pp. 28-67.

1. Quels sont les caractères physiques de la maturité scolaire ?

On sait que la croissance — qu'il s'agisse de croissance physique ou de croissance psychologique d'ailleurs — s'effectue par phases. Celles-ci ne sont pas à concevoir comme des espaces de temps d'une durée déterminée, exactement la même chez tous les sujets, mais plutôt comme des états dont la succession est la même chez tous. L'allure de certaines phases de croissance est accélérée, alors que celle d'autres phases, au contraire, est ralentie, tout comme si la nature s'accordait des temps de répit dans lesquels elle se recueille pour mieux s'élancer ensuite. On sait, en outre, que, en ce qui regarde les dimensions du corps, des périodes d'allongement se relaient avec des périodes d'accroissement du poids selon un rythme nettement individuel.

Pendant longtemps, rappelle M^{lle} Strebel, pour juger de la maturité scolaire, on s'en tint à des critères « dimensionnels ». Ils sont utiles, c'est certain. Le tableau de Pirquet qui indique la taille et le poids normaux des garçons et des filles de 5 ans à 7;10¹ — en y introduisant, bien entendu, les variations dues aux différents milieux, aux différentes classes sociales, etc. — peut rendre les services qu'on attend de lui. Mais ces indications, données par la mesure, s'il faut en tenir compte, répétons-le, ne sauraient suffire à elles seules dans tous les cas. Aujourd'hui, du point de vue physique, on attache plus d'importance, à juste titre, à ce que l'on pourrait appeler « la forme » de l'enfant.

M^{lle} Strebel rapporte ici les recherches de Zeller dont les résultats, loin d'être statiques, quantitatifs, sont plus dynamiques. Ils ne se bornent pas aux indications de la toise ou de la balance. Ces travaux ont été entrepris avec la préoccupation de la transformation qualitative progressive de la forme d'ensemble de l'enfant, du passage d'un stade à un autre, pendant lequel l'enfant devient capable de se situer d'une manière nouvelle vis-à-vis de ce qui l'entoure. Il y a là plus que devenir grand et gros. En effet, Zeller tient encore compte de l'apparition d'une nouvelle expression du visage, des transformations de la physionomie, des nouvelles modalités de la mimique, des gestes et de la motricité ; il estime avec raison que tout cela est significatif d'une transformation mentale. Il est aisé de dépeindre le point de départ et le point d'arrivée de cette évolution : il est moins facile de décrire le passage de l'un à l'autre. Il y faut un regard habitué qui sache tenir compte à la fois de l'ensemble et de ses particularités. Zeller, ayant collaboré à l'examen médical de 414 enfants dont l'âge variait de 5;4 à 6;10 et qu'on hésitait à prendre en classe, a établi,

¹ Lorsqu'on indique l'âge, le premier chiffre est celui des années, celui qui suit le point-virgule, celui des mois. S'il y a un 3^e chiffre, c'est celui des jours.

pour la période qui nous intéresse, trois types de formes : la forme petit-enfant, la forme-écolier, ces deux formes représentant les types extrêmes et, entre elles, la forme de transition.

La première est caractérisée par le rapport particulier entre la tête et le corps, celle-là étant très grande par rapport à celui-ci. Le front proéminent occupe la majeure partie du visage dont la partie moyenne et la partie inférieure sont encore molles et peu dessinées. L'expression du visage montre que l'enfant est encore tout entier livré à la perception, telle qu'il la reçoit et à laquelle il ne réagit pas encore de façon critique, mais simplement par le plaisir et le déplaisir. Le tronc rappelle la forme d'un cylindre. L'abdomen est, lui aussi, grand et se projette en avant. Les épaules sont moins développées que le thorax qui est large et grand. Les extrémités sont petites par rapport au corps. Elles sont molles, plus grasses que musclées, leurs articulations ne se détachent guère de la figure d'ensemble. Dans la forme petit-enfant, il semble que les grandes cavités corporelles, tête, thorax, abdomen soient privilégiées par rapport à l'appareil moteur ; les extrémités et la musculature paraissent capables de peu de rendement en considération des volumes représentés par la tête, le thorax et l'abdomen.

La forme-écolier se distingue nettement de la précédente. La proportion tête-corps n'est plus aussi forte, au détriment de la tête ; le front n'est plus aussi apparent, il est réduit par rapport à l'ensemble du visage dont les parties inférieures offrent un modelé précis. L'expression du visage révèle que l'enfant commence à se situer en face du monde, à prendre ses distances, en quelque sorte, et à ne plus réagir qu'instinctivement seulement, sous l'angle de l'agréable et du désagréable. Le tronc est plus court, plus étroit que dans la forme petit-enfant, il est plus petit de volume, s'aplatissant d'avant en arrière, il s'amincit vers le bas : il rappelle la forme d'un coin. L'abdomen est, lui aussi, plus petit, aplati, la taille se dessine nettement quand on est face à l'enfant. Les membres sont plus longs, ce qui se voit nettement si l'on établit le rapport jambes-tronc. Ils sont, en même temps, devenus plus minces, plus souples, les articulations se détachent nettement de l'ensemble. Le relief musculaire apparaît plus net, le revêtement de graisse a diminué. L'appareil moteur s'est affirmé ; son rapport aux masses que représentent tête et tronc s'est amélioré dans le sens d'une plus grande facilité du mouvement.

La troisième forme, la forme transitoire, présente de fort nombreuses variantes. L'enfant de ce type n'est plus le petit enfant, il n'est pas encore l'écolier, il n'est guère possible de le situer à un point déterminé entre les types extrêmes.

Se basant sur ces formes, Zeller répartit les enfants auxquels il avait affaire en trois groupes. Le premier comprenait les sujets de forme-écolier et les sujets de forme transitoire très proches de cette forme (211 enfants), le 2^e, ceux de forme nettement transitoire (120 enfants), le 3^e, ceux de forme petit-enfant ou très proches de celle-ci. Par la suite, 6 enfants du 1^{er} groupe, soit les 2,9 %, 5 du 2^e, soit 4,2 % et 14 du 3^e, soit 16,9 % furent déclarés non prêts à suivre l'école. Il ressort donc de ce travail qu'une relation doit exister entre le développement de l'aspect corporel, l'expression de l'enfant

et son développement mental. Ceux du 1^{er} groupe sont, dans l'ensemble, mûrs pour aller en classe, ceux du second peuvent poser un problème à ce sujet, ceux du 3^e le posent certainement. Cette conclusion fut corroborée par les travaux de Hild. Hetzer qui fit suivre de leur examen psychologique l'examen d'un grand nombre d'enfants par rapport à leur forme corporelle. Ses recherches aboutissent à la conclusion que, à la transformation de l'aspect extérieur, correspond une transformation de la structure mentale qui, de l'enfant qui est livré et qui se livre au jeu, fait un écolier capable d'une attitude consciente et objective.

M^{lle} Strebel, à la suite de ces considérations, cite un procédé utilisé aux Philippines, que l'on a déjà appliqué çà et là en Allemagne. Ce procédé, qui, lui aussi, se base sur des caractères physiques, permet dans une certaine mesure de déterminer ce qu'il en est de la maturité scolaire d'un enfant. Son emploi est des plus simples et des plus rapides. L'enfant doit tenir sa tête rigoureusement verticale, son bras droit est alors placé transversalement en passant par le sommet de la tête de manière que les doigts tendent vers le pavillon de l'oreille gauche, la main et le bras adhérant exactement au crâne. Si l'extrémité des doigts atteint l'oreille, la mesure est positive, négative dans le cas contraire. Ce procédé, appliqué à des enfants groupés selon les types de Zeller, a corroboré de façon assez précise le classement fait.

Il est clair que ce test ne suffit pas à lui seul à déterminer ce qu'il en est de la maturité d'un enfant. A l'heure actuelle, sa valeur n'a pas été éprouvée en ce qui regarde les enfants suisses. Il y aurait lieu d'entreprendre des recherches à ce sujet.

2. Quels sont les caractères psychiques de la maturité scolaire ?

Ils sont à répartir en deux groupes : ceux qui relèvent de la maturité caractérielle et sociale (maturité de la personnalité) et ceux qui relèvent de la maturité intellectuelle (maturité fonctionnelle). Les premiers se traduisent dans le comportement de l'enfant en face de ce qui l'entoure, des tâches proposées, de la société. Les seconds se manifestent par une différenciation dans l'exécution de tâches qui relèvent de l'intelligence ou de tâches qui relèvent de la mémoire, par le désir de s'instruire, l'ouverture de l'esprit, la capacité de faire volontairement attention, de se concentrer et de travailler avec persévérance.

A. La maturité caractérielle et sociale

a) Sens de la réalité et attitude objective envers l'entourage

L'enfant, lorsqu'on veut l'envoyer en classe, doit être sorti de l'attitude mentale pleinement subjective du petit enfant — celui qui

n'a pas 5 ans — et avoir acquis une attitude objective envers la réalité qui l'entoure. On sait que dans la représentation du monde du petit, la réalité est *animée*¹. L'enfant est sous le coup d'une indifférenciation totale qui ira en s'affaiblissant au fur et à mesure qu'il grandira. Mais, dans la petite enfance (1-3 ans), la moyenne enfance (3-6 ans) — tout en ayant en lui, bien entendu, latent ce qui fera de lui un homme —, l'enfant, en général, est essentiellement instinct et besoins et ceci commande la perspective sous laquelle il voit les choses². En vertu de cette indifférenciation, il sent la réalité, il l'éprouve comme il se sent, s'éprouve lui-même. Ceci fait dire que sa conception du monde est *anthropomorphique*. Il n'y a pas pour lui, comme pour nous, le monde et lui, il n'y a pas un monde auquel son imagination confère un certain ordre de réalité et le monde réel et objectif qui a un autre ordre de réalité, différent du premier. Tout ce qui ébranle son affectivité est réel au même titre³. Semblable attitude ne peut être que *subjective*. Le monde du petit est comme lui ; les choses ont la signification qu'il leur prête, ce qui a permis d'affirmer qu'il confère à l'univers un caractère symbolique⁴.

Au fur et à mesure que l'enfant se développe, cette vue se corrige, se rectifie. Il découvre qu'il y a un monde autour de lui qui a ses

¹ Prenons garde. Il ne faudrait pas penser que l'enfant prête une âme aux choses de manière analogue à ce que fait le poète qui sait très bien que, en fait, malgré ses adjurations, ses questions (pensons à Lamartine : « Objets inanimés, avez-vous une âme qui s'attache à notre âme et la force d'aimer ? »), les choses n'ont pas d'âme. Il ne faudrait pas non plus s'imaginer que le petit crée les choses à sa ressemblance. Il s'agit d'autre chose. Pour le petit, sans qu'il en ait conscience, les choses participent à son existence, mieux encore participent « de » son existence. Il ne les voit pas posées en face de lui, ayant un être propre, différent du sien, étranger au sien. Les choses n'existent pas en tant qu'autres que lui. On pourrait dire que dans la manière dont il voit l'univers, son existence se diffuse à la façon d'une tache d'huile qui englobe tout ce qu'il rencontre. L'expression familière est ici à sa place : « Les choses tiennent de lui. » C'est pour cela qu'on l'entend affirmer que « l'arbre le regarde », que « la lune le poursuit », que « le meuble contre lequel il se heurte est méchant ».

² On doit ici songer à certains adultes, non complètement évolués, encore si remplis d'eux-mêmes qu'ils sont incapables de voir l'autre en tant qu'autre et qui, à la façon du petit enfant, interprètent les gestes, les paroles d'autrui — sans en avoir conscience —, par les motifs qui les poussent, eux, à agir et à parler ainsi. Ceci se produit tout particulièrement lorsqu'ils ont été blessés par le comportement d'autrui. Ils ne se doutent pas de ce que leur interprétation est révélatrice de leur propre mentalité !

³ Rappelons les fabulations du petit qui affirme avec la même assurance et la même sincérité avoir rencontré le grand méchant loup dans le corridor obscur et avoir rencontré le gros Médor dans la cour au soleil. Le loup, produit de son imagination, et le Médor réel, bien en chair, en os, et en crocs, détaché de sa niche, l'ont mis dans le même état de terreur et, de ce chef, sont tous deux aussi réels. On peut évoquer ici certains adultes, à tendances hystériques, qui sont incapables, dans un récit, de faire le départ entre ce qu'ils inventent et ce qu'ils rapportent.

⁴ Le même morceau d'étoffe est, pour le petit, tantôt un drapeau, tantôt, l'instant d'après, un voile d'infirmière pour la poupée, en attendant de passer à l'état de couverture de berceau. Que ne fait-il pas avec un bâton qui est son cheval ou la palette du chef de gare, selon l'état de ses « préoccupations » !

caractères propres, un ordre devant lequel on ne peut que plier¹. Son comportement se modifie, il entre en relations avec un monde objectif dans lequel et par rapport auquel il se situe. Les choses ne sont plus transposées à bien plaire dans l'univers qui était le sien, il ne les fait plus autres qu'elles ne sont, mais, de plus en plus, il veut savoir pourquoi et comment elles sont ainsi. Il veut les connaître telles qu'elles sont et voir quel usage pratique on en peut faire².

Ses capacités se différencient : l'activité de sa fantaisie et ses différents pouvoirs de connaître le monde extérieur sont maintenant tranchés. En résumé, l'enfant passe d'une conception subjective à une conception objective de la réalité. Mais cette évolution ne se fait pas d'un coup. On peut la saisir dans les changements qui se manifestent dans ses jeux et dans sa façon de jouer. N'importe quoi n'est plus n'importe quoi. La dinette ne se fera plus avec des cailloux qui représentent tout ce que l'on veut. Il y faut des éléments réels, sucre, noisettes, chocolat que l'on désire même cuire « pour de vrai ». Qui observe l'enfant voit que toute sa vie de connaissance, sa vie affective, sa vie d'action tendent vers une réalité qui est indépendamment de lui. Il se rend compte que, de plus en plus, pour l'enfant, le critère de la réalité n'est plus ce qu'il désire, ce qu'il souhaite, ce qu'il imagine, mais ce qui s'impose à lui, et qu'il apprend à voir les choses en soi³. On peut saisir cette évolution encore dans les transformations

¹ Il y a l'ordre des choses, il y a l'ordre des volontés humaines. « Sa volonté naissante se heurte à la résistance d'un ordre plus fort que l'enfant et s'imposant à lui, ordre impersonnel et nécessaire de la nature, pluie qui mouille et force à rentrer, jour qui décline et arrête le jeu, feu qui brûle ou soupe trop chaude, porte qui ne se laisse pas ouvrir, toutes ces méchantes choses que le désir le plus gentil ne peut faire fléchir. Contre l'ordre des volontés humaines, celles des grandes personnes, celles des enfants plus grands et d'abord les frères et les sœurs aînés, celle enfin des petits camarades de jeu, la volonté de l'enfant, après s'être heurtée simplement comme à des choses, s'éprouve en résistant. » (RIMAUD J., *L'éducation, direction de la croissance*, Paris, Aubier, 1946, p. 67.)

² On sait que longtemps l'enfant définit les réalités par l'usage que l'on en fait. La fourchette, c'est pour manger, une maman, c'est pour embrasser les enfants (ou pour faire le dîner), et, disait le fils de Duhamel, « un escargot... c'est pour écraser ! »

³ Ce passage se fait très progressivement, avec des retours et des reprises. On voit clairement cette évolution dans le jeu de la poupée. Pour la toute-petite, sa poupée est quelque chose de vivant qu'elle aime tendrement. On connaît la délicieuse poésie de Pailleron, si pleine de signification. On demande à une petite fille qui serre sur son cœur une affreuse poupée de chiffons : « C'est une fille, Madame ? — Non, Monsieur. — C'est un garçon, Madame ? — Non, Monsieur. — Mais, alors, Madame, qu'est-ce que c'est ? — Il n'est pas encore baptisé, c'est mon petit », et la fillette de serrer plus maternellement encore contre elle cet amas de loques. Puis vient la phase où l'enfant croit, sans y croire, tout en y croyant, à l'existence personnelle de sa poupée, qui sera tantôt son enfant, tantôt simplement quelque chose d'inanimé, jusqu'au jour où elle continuera à s'amuser avec sa poupée, mais en lui conférant alors définitivement son caractère de jouet. C'est le moment où il est tout à fait inutile que les adultes qui s'adressent à l'enfant lui parlent de sa poupée comme d'un être vivant. Ils risquent de s'attirer, eux aussi, cette remarque entendue au moment où s'éloignait d'un groupe d'enfants en train de promener leurs poupées, une dame qui avait pensé faire preuve de gentillesse en demandant sérieusement des nouvelles de ces « bébés », des détails sur leur sommeil, leur nourriture, leur sagesse, etc. : « Ce que ça peut être bête, les grandes

qui se produisent dans le dessin enfantin. Pour le petit, n'importe quel gribouillage dont il est l'auteur peut être n'importe quoi, bien plus, peut successivement représenter toute une série de choses. Il fait d'ailleurs son dessin au fur et à mesure de ce qu'il vit, de ce qu'il ressent. Mais, peu à peu, il a le souci de donner à son œuvre, et toujours davantage, des traits caractéristiques de la réalité. Il a la préoccupation de la ressemblance. De plus, il se propose de dessiner quelque chose : il exécute un projet conçu préalablement.

Tout ceci montre que l'évolution de l'enfant se produit dans le sens d'une différenciation, d'une progression d'un stade moins parfait à un stade plus parfait, selon des lois données, les stades ultérieurs étant contenus en puissance dans les stades antérieurs. La maturité qui se produit, résume M^{lle} Strebél, se révèle dans la distinction qui s'opère entre sujet et objet, entre le moi et son entourage, la reconnaissance d'un ordre extérieur, la consolidation du moi propre et la reconnaissance du moi des autres. L'apparition de ces traits est indispensable pour que l'entrée en classe d'un enfant soit profitable. En effet, c'est parce qu'un enfant en est là qu'il sera capable de s'insérer dans un ordre qui ne vient pas de lui, auquel il faut se soumettre, d'accepter une autorité, de comprendre que ce que font et disent ses camarades a un sens. Cette attitude réaliste est indispensable au succès de l'enseignement. Celui-ci requiert que l'écolier soit capable d'entrer en relations avec les choses, de s'adapter à elles, de mouler son esprit sur elles, de suivre des explications données à partir de ce qui est autour de lui. C'est tout cela qui fait que l'enfant peut apprendre quelque chose, qu'il est enseigné. Il faut que sa pensée puisse s'orienter dans le même sens que celle de l'adulte vers quelque chose en quoi toutes deux se rencontrent. Et, lorsque l'enfant est, non seulement, capable de cette rencontre, mais qu'il la désire, la souhaite, qu'il veut être renseigné, il serait regrettable d'abandonner au hasard l'assouvissement de ce désir, c'est le moment d'envoyer le garçonnet, la fillette à l'école.

b) *Volonté d'achever une occupation et d'exécuter un travail donné par autrui.*

M^{lle} Strebél montre comment les traits qui viennent d'être mentionnés révèlent que l'enfant a dépassé le stade du *jeu* purement *fonctionnel* — c'est-à-dire du jeu qui trouve sa satisfaction dans le simple exercice (fonctionnement) d'une activité sans rien

personnes, ça croit que les poupées c'est des enfants... » Une autre histoire qui montre comment le petit qui entre dans la phase objective régresse facilement dans la phase subjective est la suivante. Un certain papa a le don de rugir « comme les lions », ce qui amuse beaucoup ses enfants. Mais le petit dernier, sur les genoux paternels, dit au bout d'un moment : « C'est assez, parce que maintenant j'ai peur du lion ! »

chercher d'autre ¹ — et qu'il est entré dans le stade du travail, c'est-à-dire dans le stade de l'activité qui se propose la réalisation d'un but fixé soit par le sujet, soit par autrui. Jusque vers 4 ans, l'enfant s'adonne essentiellement à la première forme de jeu : lui donne-t-on du matériel pour jouer (plots, jeux de construction), il s'en empare, mais n'en fait rien ². Ce jeu-là peut être interrompu n'importe quand ; l'enfant s'intéresse si peu à ce que produit son action qu'il en détruit le résultat avec une extrême facilité et modifie de même les intentions qu'il annonce. Mais, plus tard, l'enfant veut une fin, se donne un but ; il tire parti du matériel pour faire quelque chose qu'il veut exécuter sans aide ³. Il dit de lui-même qu'il travaille, il n'aime pas à être dérangé, il est fier du résultat de sa peine. Il devient capable de faire un effort pour surmonter une difficulté et d'orienter cet effort dans un sens déterminé. C'est ainsi qu'il se forme au travail, comme aussi lorsque, dans une mesure appropriée, il aide l'adulte dans une besogne. Cette volonté de tenir jusqu'au bout est quelque chose de neuf, tout comme le fait d'accepter et d'achever un travail imposé de l'extérieur, ce dont l'enfant jusque vers 5 ans n'est guère capable — à moins qu'il n'en retire un avantage sensible ou qu'il n'ait une sympathie marquée pour la personne qui lui donne la tâche ⁴. Après 5 ans, la difficulté l'intéresse comme telle ⁵.

¹ « C'est ce jeu, non un autre, qu'il faut accepter si nous voulons qu'il (l'enfant) parvienne à la possession de soi et du monde. Il ne s'agit pas d'une séance de gymnastique dans sa chambre ou au jardin. Du matin au soir, il se livre spontanément à une gymnastique naturelle, aquérant souplesse, vigueur, adresse, maîtrise de ses muscles et de ses gestes. Il se glisse sous le meuble que nous avons déplacé pour balayer. Il descend et remonte l'escalier intérieur ou les marches du perron. Il passe entre les barreaux de la chaise. Il pousse le gros fauteuil. Il est constamment sur notre chemin, entre nos jambes, non par désœuvrement, mais parce qu'il mène avec application son jeu solitaire. » (RIMAUD J., *op. cit.*, p. 238.)

² Ceci apparaît clairement avec les jeux de construction. Il y a un stade où les enfants se contentent de sortir les plots de la boîte, de les poser les uns à côté des autres, les uns sur les autres, jusqu'au jour où on se rend compte que cette construction ne se fait pas simplement par mises successives — on pourrait dire : chacune pour son compte — d'un élément à côté de l'autre ou sur l'autre, mais que ces différentes mises en place répondent à une intention qui les englobe toutes. (Cf. STREBEL G., *op. cit.*, p. 44.)

³ « Laisse, laisse, je *fera* toute seule », disait une petite fille à qui l'on montrait quel parti elle pouvait tirer de sa boîte de constructions. « Apprends-moi à faire ça tout seul », demandait un garçonnet.

⁴ M^{lle} Strebel (*op. cit.*, p. 47) rapporte que lors d'une expérience, faite par Weiss, on donna aux enfants la triple consigne suivante : « Voici la clef, pose-la sur la chaise, ouvre la porte, apporte-moi la bouteille qui est sur la table. » L'exécution de cette tâche ne réussit à aucun des enfants de 3 ans : 45 % s'y refusèrent, 30 % oublièrent l'ordre donné. Les autres enfants, en partie, y satisfirent. Ce ne fut que les enfants de 6 ans qui, tous, acceptèrent la tâche que 70 % remplirent. Mais, lorsque, dans une seconde expérience, on changea la consigne : « Voici la clef, pose-la sur la chaise, ouvre la porte, apporte-moi le bonbon qui est sur la table, je te le donnerai », le résultat se modifia du tout au tout. Il n'y eut plus de refus d'exécuter l'ordre ; 45 % des enfants de 3 ans, 70 % des enfants de 4 ans, et 90 % des enfants de 5 ans le remplirent avec exactitude.

⁵ Encore une expérience rapportée par M^{lle} Strebel (*Id.*, *id.*). On demandait à des enfants de 5 ans de détacher un objet suspendu à un crochet. On commença par accrocher

Ce passage à l'action finalisée et persévérante que réclame le travail est pour beaucoup d'enfants un des problèmes majeurs de la préparation à l'école. Celle-ci présuppose que l'enfant est capable de l'attitude requise par le travail, prêt à exécuter avec sérieux et de plein gré une consigne donnée dont il saisit le caractère objectif et impératif, il s'agit de se soumettre à la réalité. Les candidats à l'admission à l'école qui n'ont pas opéré la distinction entre jeu et travail ne sont pas mûrs. La façon dont un enfant joue est ici singulièrement révélatrice. Ch. Bühler estime que l'enfant de 5 ans qui ne joue que machinalement, qui ne dessine pas, ne peint pas, ne construit pas, est dans un état de retard qui doit être pris très au sérieux.

c) *Besoin de la société et capacité de s'insérer dans une communauté*

Il est clair, M^{lle} Strebél y insiste, que la classe, représentant un groupe fermé, suppose de ceux qui y entrent des qualités sociales, par exemple la reconnaissance du droit des autres, la faculté de vivre avec eux et de former avec eux un tout. Il ne s'agit plus à l'école de faire spontanément ce que l'on veut, il faut s'en tenir à une discipline et à un horaire communs, remplir à un moment préfixé, avec d'autres, en même temps qu'eux, une consigne précise et, de plus, la remplir, dans une mesure plus ou moins serrée, de la façon qu'un tiers estime correcte.

Chez le tout-petit, d'après Ch. Bühler, le comportement social est avant tout une recherche indifférenciée de contact, sans que la relation soit de durée. Elle le deviendra lorsque l'enfant sera capable de faire connaissance de façon plus approfondie avec les autres. Vers 5-6 ans, le caractère social des relations change : elles deviennent plus objectives. C'est le moment où l'enfant commence à s'intéresser « aux autres », sans qu'il y ait une base personnelle à cet intérêt. Le cercle d'activité de l'enfant s'est élargi, aussi doit-il intégrer « les autres ». Cette évolution se traduit nettement dans le jeu. Les enfants de 3 ans ne jouent pas avec les autres, si ce n'est pour une durée très minime ; ils jouent plutôt « parallèlement » aux autres. D'ailleurs, leurs jouets auxquels ils sont attachés comme à des personnes suffisent à leurs besoins sociaux. C'est au moment où ces jouets deviennent pour eux des choses, et lorsque la première phase d'opposition ¹

du chocolat, mais comme le poids était trop léger, on le remplaça par un plot. Or, le changement de matière n'amena aucune variation dans l'intérêt avec lequel les enfants se livraient à la tâche.

¹ La première phase d'opposition, appelée aussi la première crise de personnalité, se situe aux environs de la troisième année. L'enfant a acquis une certaine indépendance : il sait marcher et peut conquérir l'espace, il sait parler et peut pénétrer dans le monde des réalités de l'imagination et de l'esprit, il sait le plus souvent manger seul et presque « de tout ». Il se sent une petite force qu'il veut éprouver : la seule façon qu'il ait de l'exercer

est passée, que les enfants cherchent à vivre une vie sociale avec des camarades dans la communauté d'un jeu commandé par un but. Ce besoin des autres se manifeste encore par le fait que la maison devient trop étroite pour l'enfant et qu'il désire aller jouer dans la rue et se dégager de l'atmosphère enveloppante de la famille. Il apprend ainsi à se soumettre aux exigences du jeu en commun. Il est à noter cependant que ce besoin, ce désir réel « des autres », à eux seuls, ne le rendent pas adapté à vivre dans la société scolaire. Pour cela, il faut que l'enfant soit capable de travailler dans le groupe, loin de la surveillance immédiate de l'adulte, sans son contrôle constant et ses encouragements perpétuels. Les enfants qui n'en sont pas là ne sont pas mûrs pour l'école : ils ne réalisent pas que l'enseignement s'adresse à tous, et, donc, à eux aussi. Ils sont les membres passifs de la classe, ou les éléments de trouble parce qu'ils ne saisissent pas les exigences de la vie de communauté. En outre, puisque l'élève doit se soumettre à l'ensemble, il est clair que, arrivant à l'école, il doit, dans une certaine mesure, savoir se dominer et obéir. Obéir, du point de vue psychologique, signifie être capable de s'adapter à son entourage, de s'y insérer, de se plier aux circonstances objectives données, de savoir renoncer à ses prétentions de domination au bénéfice des exigences du groupe. Il faut donc que les futurs écoliers soient capables de répondre volontairement à un ordre donné à la collectivité et de réagir dans le sens voulu un appel général à l'attention. Il va sans dire que c'est l'éducation première qui prépare l'enfant à cette attitude nécessaire à la scolarité. « Notre enfant se conduira en classe comme nous avons admis qu'il se comporte au cours de ses premières années ». ¹ A tout cela, doit encore s'ajouter chez l'écolier de demain une certaine indépendance aussi bien du point de vue physique que du point de vue psychologique — cette indépendance qui manque souvent à l'enfant unique, habitué à réquisitionner son entourage pour le moindre geste à faire —, une accoutumance à l'ordre et à un certain horaire.

B. La maturité intellectuelle

Il va de soi, M^{lle} Strebel le remarque, que l'apprentissage scolaire implique la présence de certaines capacités intellectuelles pour que

est de dire « non ». Il s'affirme le plus souvent par la contradiction et la désobéissance. C'est ainsi qu'il se sent trancher sur l'entourage. Il s'agit là d'une crise dont l'apparition est tout à fait normale. Les éducateurs doivent aider l'enfant à la traverser pour qu'il en recueille le bénéfice : la cristallisation de sa volonté, et en évite les inconvénients : négativisme qui s'installe. Si la crise est trop faible, on peut redouter d'avoir affaire à un caractère inconsistant ; si elle est trop violente et se prolonge anormalement, ce peut être le signe d'une obstination psychopathe.

¹ PLATTNER E., cit. in STREBEL G., *op. cit.*, p. 53.

l'enfant soit capable d'assimiler ce qu'il entend et de fusionner les connaissances reçues. Pendant longtemps on ne s'attacha qu'à cet aspect du problème. Ce que nous avons vu jusqu'ici montre l'insuffisance de ce point de vue ; songeons simplement à l'enfant qui, socialement, est si peu mûr qu'il n'existe guère, pour ainsi dire, qu'en présence de sa mère. Pour Tramer, ce serait même plutôt l'aspect social du développement qui serait caractéristique de la maturité du candidat écolier.

Le progrès intellectuel, élément de cette maturité, est évidemment impossible aussi longtemps que l'évolution vers l'objectivité et la sociabilité dont il a été question n'a pas eu lieu. Tout se tient d'ailleurs : n'oublions pas que l'enfant est une unité. Ce progrès se marque par le fait que les capacités de l'esprit se dégagent des puissances instinctives, affectives avec lesquelles elles étaient en quelque sorte fondues jusqu'ici. On voit émerger, si l'on peut dire, le sens de la causalité, la compréhension du symbole, une différenciation dans la mémoire et le « pouvoir d'absorption » (*Entnahmefähigkeit*) et finalement le pouvoir de faire attention volontairement, la concentration et la persévérance.

a) *Développement du sens de la causalité et compréhension du symbole*

L'enseignement présuppose, jusqu'à un certain degré, la pensée logique, objective chez l'élève ; dès lors, dans une certaine mesure, le jugement, le raisonnement, autant de choses que ne possède pas ou peu l'enfant au-dessous de 6 ans. Celui-ci en est encore au stade de la causalité magique¹, qui, peu à peu, le cède à la causalité réelle. A ce moment, l'enfant se rend compte qu'objectivement une chose dépend d'une autre, il se met à comparer, à établir des distinctions, à imiter, et à combiner ses notions selon sa propre initiative.

Stern a montré que les progrès de la pensée enfantine se traduisent par la forme des questions posées. Vers 3 ans, c'est surtout : « qu'est-ce que c'est ? », « qu'est c'est ça ? », et savoir le nom de la chose satisfait la curiosité de l'enfant². Vers 4-5 ans, c'est alors : « Que fait

¹ « Il faut une longue expérience de la résistance des choses et de leur maniement méthodique pour nous faire accepter l'existence des lois de la nature. A l'ordre universel qui nous est évident, l'enfant n'est pas sensible et ne peut pas l'être. D'où vient en partie que tout, pour lui, soit également naturel, également réel, allant de soi, si bien que les contes les plus merveilleux ne le gênent et ne l'arrêtent pas quand, d'ailleurs plus tard qu'on ne le croit communément, il est capable de suivre un conte. Pourquoi ne voudriez-vous pas qu'une fée entre tout d'un coup dans la chambre sur un rayon de lune ? Si vous lui racontez l'Histoire Sainte, les miracles ne l'arrêtent pas parce que ce ne sont pas pour lui comme pour nous des miracles, parce qu'il n'y a rien de surprenant à ce que la Mer Rouge se soulève en deux murailles au passage des Hébreux, à ce que le soleil s'arrête dans le ciel. » (RIMAUD J., *op. cit.*, p. 72.)

² Et sur ce point, combien d'adultes sont enfants qui se satisfont de mots et qui sont des illustrations de premier choix de ce qu'on appelle le verbalisme ou le psittacisme !

cette personne (ou cette chose) ? » ; à cet âge, ce sont les activités qui intéressent le petit. Puis, vers 5-6 ans, il demande : « Pourquoi ? » Ce sont alors les situations, les qualités, les relations entre les choses qui le préoccupent. La forme des questions n'est pas le seul symptôme de l'évolution mentale : on voit apparaître des essais de motivation, la mention d'une conséquence tirée d'une perception antérieure, autant de choses qui révèlent la tendance de l'enfant à aller au delà des cas particuliers. Il tente de multiples expériences : on le voit s'efforcer d'observer, de s'exercer, autant d'essais par lesquels il prend conscience de soi et se situe en face du monde. Vers 5-6 ans aussi, se manifestent un besoin de dessiner, un plaisir à reconnaître lettres, chiffres sur les affiches, les en-têtes de journaux, etc.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture suppose que l'enfant est en mesure de saisir la valeur symbolique du signe écrit¹. La capacité de saisir une valeur symbolique se développe relativement tôt une première fois chez l'enfant, lorsqu'il apprend à parler, au moment où il saisit que tel son signifie telle chose ; elle se manifestera une deuxième fois, lorsqu'il apprendra à lire et à écrire. Elle est un signe important de la maturité scolaire.

Il y a davantage : le sens des relations doit être éveillé. Il ne suffit pas de lire des syllabes, des mots, des phrases. Pour comprendre un texte, il faut être capable de mettre ces éléments entre eux dans la relation qui convient². De même le calcul élémentaire suppose que l'enfant peut saisir des ensembles, des nombres et les rapports que l'on peut établir entre eux. Il faut encore qu'il parvienne à restituer l'ordre qui existe entre les différentes images d'une série de gravures. Pour cela, il doit reconnaître l'action que représente chaque image et voir le rôle que cette action partielle joue dans le tout.

Son langage manifeste le progrès survenu. Le vocabulaire en est plus riche, la facilité d'expression plus grande ; les formes se

¹ La nouvelle ravissante de H. FEDERER, *Vater und Sohn im Examen* (Gute Schriften, Zurich, 1931, p. 10), donne l'exemple typique d'un petit garçon qui n'est pas sorti de la phase imaginative et n'a pas encore réalisé la valeur symbolique des signes. Wenzel, élève de première, ne connaît pas ses lettres à la fin de l'année scolaire. Elles ne sont pour lui que des prétextes à évocations. « Il regardait les lettres de plus près de son regard plein de fantaisie et il examinait si elles ne ressemblaient pas aux bêtes qu'il aimait tant. Et vraiment, bientôt il les avait retrouvées dans son livre de lecture en plein milieu des pages imprimées. Quelle joie que cette rencontre ! Les « t » et « d » étaient naturellement les chèvres aux cornes pointues. Mais les « n » et les « m » à la croupe doucement arrondie, c'étaient les brebis avec leur dos couvert de laine. Comme le grand « Y » ressemblait à la fourche avec laquelle il avait souvent remué le foin ! Qui ne connaît le râteau « T » — la faux « F » — la faucille « S » — le chevalet « X » et le fouet qu'on agite « & » ? Mais le grand « W » était un camion et personne doué de sens commun ne pouvait nier que l'énorme et lourd « O » était un taureau, alors que « Q » était une vache aux mamelles gonflées de lait. Mais le « K », avec sa jambe agile lancée en avant, n'était rien d'autre que l'alezan attelé à la calèche du docteur Rubener. Oui, sûrement, c'était bien ainsi ! » (*Trad. L. Dupraz.*)

² On connaît des cas semblables à celui de la petite fille qui lit : « c, a, ca, r, a, ra, f, e, fe », et, sur le même ton, continue : « cru-che ».

différencient. Au moment où l'enfant entre à l'école, il doit parler correctement et de manière à dire quelque chose qui ait un sens. Des déficiences graves dans le parler demandent que l'admission en classe soit retardée, sans que, d'ailleurs, elles permettent de conclure de façon générale et absolue à un retard mental.

b) *Différenciation de la mémoire et du pouvoir « d'absorption »*
(*Entnahmefähigkeit*)

La mémoire du tout-petit, sa faculté d'imitation sont autres que celles qui sont nécessaires à l'écolier, déclare M^{lle} Strebel. En ce qui concerne l'imitation, l'enfant de 4 ans n'est pas capable de se référer à un modèle. Il n'imité que ce qui correspond à son degré de développement et qu'il exécuterait aussi sans modèle. Celui-ci ne donne que le déclic à un exercice fonctionnel. De plus, si l'on observe l'imitation que réalise le petit, on constate qu'elle est « faite du dehors ». Il imite le geste extérieur sans en comprendre le sens : il balaie, nettoie le plancher là où il n'y a rien à enlever. L'enfant plus grand ne se contente plus de cela : il veut réaliser le geste, mais aussi le sens de l'action. De plus, chez lui, l'imitation peut être différée, c'est-à-dire ne pas se produire tout de suite après la perception de l'action ; chez le petit, elle doit être immédiate. Il est clair que le futur écolier doit avoir atteint ce stade s'il doit apprendre à écrire : il faut qu'il soit capable de se pénétrer du modèle — ce qui suppose une perception différenciée —, d'y comparer son travail et de chercher par de nombreuses tentatives à s'en rapprocher toujours davantage. C'est vers 5 ans qu'il devient possible pour l'enfant de saisir le modèle, de « l'absorber » pour ainsi dire, au point de pouvoir ensuite le tracer dans son organisation, sa construction, sa signification.

Il se produit une transformation semblable dans le domaine de la mémoire. S'il est vrai qu'il est possible au petit de rapporter avec fidélité une légende qui lui plaît, il ne l'est guère de répéter une phrase courte qui ne l'intéresse pas et dont le sens est loin de ses préoccupations. Chez lui, il s'agit primordialement de mémoire mécanique, de la mémoire des sons ; telle est la mémoire des nombres, par exemple, dont il répète les noms sans trop se rendre compte de ce qu'est le nombre et de ce qu'il faut en faire. Chez le petit, le développement de la mémoire est, de fait, plus affaire d'exercice que de maturité : les performances de la mémoire font d'ailleurs souvent illusion sur le degré réel de l'intelligence de l'enfant. Mais cette mémoire simplement mécanique ne suffit pas pour le rendement scolaire, il faut que l'enfant ait encore la mémoire des significations, car c'est celle-là qui permet le vrai travail. Puis, l'écolier doit encore être capable de parler sensément de choses qui ne sont pas sous le coup de son intuition immédiate, ce qui suppose qu'il emmagasine des notions claires. Il

doit être en état de raconter une histoire de manière telle que l'auditeur se rende compte qu'il en a pénétré le sens et ne fait pas que la reproduire machinalement. Lorsqu'il ne s'agit que de mémoire mécanique, l'enfant qui n'est pas mûr pour entrer en classe ne le cédera guère à celui qui est mûr, mais dès qu'il s'agira de faire usage de la mémoire des significations, son retard apparaîtra net. Il arrivera, lui aussi, à tracer quelques lettres, à compter, mais dès que les exigences seront de niveau plus élevé, il calera, surtout s'il ne peut avoir recours à l'aide de sa mère ou de ses aînés. On voit donc combien M^{lle} Strebel a raison de dire qu'il est important que mémoire et « pouvoir d'absorption » aient atteint un certain niveau si l'enfant doit être déclaré prêt à entrer en classe.

c) *Capacité d'attention volontaire, concentration, persévérance*

L'attention est une condition nécessaire au travail intellectuel fructueux. Chez le bébé, elle est labile, liée aux intérêts instinctifs. Il n'est pas capable de concentration : le degré de sa volonté ne le lui permet pas. Lorsqu'il fait attention, c'est parce que son intérêt est captivé par une tâche qu'il a choisie lui-même et qu'il accomplit parce que et quand il en a envie. Ce sont là des conditions tout autres que celles de l'école. Il est à noter que l'enfant qui vient en classe pour la première fois y apporte un certain zèle, une certaine fierté de compter dorénavant au nombre des « grands », mais le charme de la nouveauté s'éteignant, tout cela s'atténue. C'est très souvent de l'incapacité de faire attention, de se concentrer, de « tenir », que naissent les premières difficultés scolaires : l'enfant qui ne sait pas faire attention devient vite un indiscipliné, un éparpillé qui n'entend rien au sérieux de l'école. On a constaté que semblables enfants ont souvent eu une première phase d'opposition très légère, qui a passé inaperçue, aussi « l'éclosion » de la volonté ne s'est-elle pas faite en temps voulu.

Si l'on résume quelle doit être la situation de l'enfant qui s'apprête à aller à l'école et qui doit y réussir, on dira simplement, à la suite de M^{lle} Strebel : il faut qu'il soit en état de se rendre compte que l'école attend quelque chose de lui ; il doit, du point de vue physique, avoir atteint un certain développement et, du point de vue psychologique, le degré voulu d'intelligence, de volonté de s'attacher à la besogne commandée ; ce sont là autant de choses qui lui permettront de se former dans et par le groupe. Comment peut-on déceler la présence de ces caractéristiques chez l'enfant avant qu'il se présente en classe ? Un article prochain le montrera.

(A suivre).

LAURE DUPRAZ.