

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 65/1974 (1974)

**Artikel:** Les enfants de six ans  
**Autor:** Tschoumy, Jacques A.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-116276>

#### Nutzungsbedingungen

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

#### Conditions d'utilisation

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

#### Terms of use

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

**Download PDF:** 07.02.2026

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

Qu'il s'agisse d'interventions précoce ou tardive l'enfant devient alors un être à part dans le monde des adultes. C'est à ce moment-là que l'enfant commence à faire face à de nouveaux défis.

Il est alors nécessaire de prendre en compte les besoins et les capacités de l'enfant pour lui proposer une éducation adaptée au sein d'un environnement qui respecte son évolution.

## L'enfant de six ans

Le stade de six ans est caractérisé par une croissance physique et mentale importante. L'enfant de six ans est capable de comprendre et d'exprimer ses émotions et ses besoins. Il commence à développer une conscience sociale et à établir des relations avec ses pairs. Il est également capable de faire des choix et de prendre des décisions simples.

### Préambule

La psychologie génétique a démontré que la nature passait par des stades. C'est à l'étude du stade de six ans de l'évolution enfantine qu'est consacrée notre communication.

Celle-ci respectera les deux impératifs suivants:

- elle sera *globale* et elle apprêtera plusieurs composantes de la dynamique enfantine de l'enfant de six ans;
- elle sera *longitudinale*: l'enfant de six ans a un passé, un déterminisme de six ans d'éducation familiale et ce passé est à prendre en compte.

L'analyse des niveaux de la dynamique enfantine nous permettra de mettre en évidence les parallélismes des niveaux de vie, des niveaux de réussite scolaire, des niveaux intellectuels, de la santé mentale et du milieu social. L'enfant de six ans, plus que tout autre, révèle cette interdépendance et provoque le débat des relations entre l'inné et l'acquis.

Six ans est aussi un moment clé de l'histoire de l'enfant. C'est la charnière des milieux familial et scolaire. C'est le passage à l'école obligatoire. C'est l'articulation entre deux ordres d'enseignement: l'enseignement préscolaire et l'école primaire.

Or cette articulation se fait mal. Il y a rupture, fissure, malaise. Colette Chiland<sup>1</sup>, la Conférence de l'enseignement primaire genevois<sup>2</sup>, la Société pédagogique genevoise<sup>3</sup>, un groupe d'enseignantes jurassiennes des deux niveaux<sup>4</sup>, le National Children's Bureau de Londres-Slough<sup>5</sup>, tous démontrent qu'il y a rupture pour l'enfant de six ans et qu'un système beaucoup plus souple est à inventer.

Sous le thème «L'enfant de six ans», nous empruntons un titre à Colette Chiland. Nous saissons l'occasion qu'elle nous offre d'étudier les problèmes de l'enfant de cet âge et d'imaginer une école à la mesure de cet enfant.

<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup>: cf. la bibliographie.

## Le faux problème de l'égalité des dons

«On donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a.»<sup>6</sup>

L'inégalité des dons est la règle dans toutes les sociétés, quels que soient les critères de chaque société pour définir ses α et ses ε : le sang, les richesses, l'intelligence, l'obédience doctrinale, le talent à la pêche, la chasse, la guerre, la danse. Ce serait une utopie de prétendre à la disparition des inégalités naturelles et à l'instauration d'une société qui ne comporte aucun résidu d'iniquité<sup>7</sup>.

L'inégalité des situations est un fait incorrigible. Les hygiénistes le savent bien qui dressent une liste très précise des facteurs maternels dits de «haut risque», susceptibles de contribuer à la mortalité et à la morbidité néonatale. On y trouve, entre autres facteurs, les malformations et maladies héréditaires, les prématurités, les anomalies maternelles du cœur, du squelette, des poumons, les problèmes sociaux sérieux (toxicomanie, père inconnu), une surveillance prénatale tardive ou inexistante, un âge maternel en dessous de dix-neuf ans ou en dessus de trente-cinq ans, une taille maternelle de moins de 152 cm, un poids de ± 20% de la norme, une cinquième grossesse ou plus, un intervalle de moins de trois mois entre deux grossesses, une large période d'infertilité et/ou un traitement hormonal, des maladies virales pendant le premier trimestre de la grossesse, des événements traumatisants, des complications obstétricales, des grossesses multiples, une grossesse dépassant quarante-deux semaines. Tous ces facteurs sont dits de «haut risque» et sont autant de situations d'inégalités des enfants dès la conception.

L'inégalité dans l'héritage culturel est tout aussi évidente. Que la réussite scolaire des enfants varie avec le milieu socio-culturel d'origine est un fait bien établi. Une série d'enquêtes effectuées par l'Institut national d'études démographiques<sup>8</sup> a clairement mis en évidence cette réalité.

Voici les conclusions de l'enquête de 1962, qui a porté sur 1085 écoles, 10 485 garçons et 10 285 filles :

«A diplôme égal du père, il n'y a pas de corrélation entre le revenu et la réussite scolaire de l'enfant.»

«A revenu égal, il y a une étroite corrélation entre le diplôme du père ou même la durée de ses études et la réussite scolaire.»

«Les enfants sont bons élèves dans 77% des cas si les deux parents sont bacheliers, 62% des cas si l'un des parents est bachelier, 42% des cas si aucun des parents n'est bachelier.»

«C'est le niveau culturel et non le revenu qui exerce une influence.»

<sup>6</sup> Evangile selon saint Matthieu, 25:29.

<sup>7</sup> Lévi-Strauss va encore plus loin : «Aucune société n'est parfaite. Toute comporte par nature une impureté incompatible avec les normes qu'elle proclame... L'enquête ethnographique fait découvrir qu'aucune société n'est réellement bonne, mais qu'aucune aussi n'est foncièrement mauvaise.» (*Tristes tropiques*, p. 417.)

<sup>8</sup> Voir *Population* 1953, 1954, 1955, 1962, 1964, 1965.

« Qu'il s'agisse d'intervention directe (aide), de l'action indirecte du milieu familial ou, pour une part, d'un phénomène génétique, les parents léguent en partie leur niveau culturel à leurs enfants. »

« Un enfant d'instituteur a une meilleure réussite qu'un enfant de commerçant. »

« Le niveau culturel s'exerce par la qualité plus que par la quantité d'aide donnée, par le désir des parents de voir s'élever leurs enfants, par la conversation familiale. »

Les parents léguent à leurs enfants, de manière concertée ou involontaire, un héritage culturel. Cet héritage est d'autant plus important qu'ils ont reçu eux-mêmes une instruction plus poussée et occupent des postes élevés. Le handicap social s'exerce avant l'entrée à l'école, dès la naissance, déterminé par l'ambiance familiale dans laquelle grandissent les enfants.

D'aucuns rêvent et ont rêvé à différents moments de l'histoire de supprimer la famille, lieu où se perpétuent les inégalités. On rêvait, dans une perspective égalitaire utopiste, d'une communauté des femmes et des enfants, où aucun enfant ne reconnaîtrait sa mère et ne connaîtrait son père. Margaret Mead accusait les psychanalystes d'antiféminisme quand ils insistaient sur l'importance des soins maternels, comme si par là ils voulaient enfermer la femme dans son foyer et l'enfant dans une dépendance forte et sans suppléances.

Il est vrai que la famille élargie d'autres cultures offre plus aisément les suppléances. Mais à étudier les types de personnalité produits par les différentes cultures, on reconnaît que la famille restreinte, avec ses relations électives et intenses, s'avère plus adaptée à produire des sujets qui s'affirment en tant qu'individus, et soient aptes à affronter des changements radicaux et rapides.

Prétendre à la disparition des inégalités est utopique. Les inégalités sont inscrites dans la vie, qu'elles soient dues à des facteurs organiques ou de milieu, ces différents facteurs réagissant les uns sur les autres. Une lésion organique grave a un poids très lourd, quelles que soient les conditions de milieu, et cependant est plus gravement handicapante dans un milieu familial défavorable. Une maladie banale peut désorganiser le développement quand, dans un milieu défavorable, elle est à l'origine d'une hospitalisation précoce. A six ans, comme à la naissance, il y a inégalité. Mais à six ans, les inégalités ne sont pas héritées uniquement. Elles sont le résultat du développement au cours des six premières années à partir de ce qui a été hérité.

Un heureux hasard à la loterie chromosomique et la protection de circonstances favorables sont nécessaires pour la réussite scolaire. L'école ne va pas ambitionner une perspective égalitaire utopique. Elle va s'employer à protéger les circonstances favorables du développement de chaque enfant.

Va-t-elle, dans ce but, suivre l'Evangile selon saint Matthieu et « donner à celui qui a » et ainsi accentuer les inégalités naturelles et acquises par l'enfant de six ans, ainsi que les iniquités de toutes les

sortes? Ou va-t-elle choisir de tendre à corriger ces inégalités et ces iniquités, tout en restant bien consciente que l'accueil réservé à cette offre restera inéquitable? Le choix est humaniste et politique.

### Tout est-il joué à six ans?

«A six ans, les enfants de milieu social inférieur n'appartiennent qu'en petit nombre déjà au milieu intellectuel supérieur.»<sup>9</sup>

Colette Chiland détermine une relation entre le quotient intellectuel mesuré à l'âge de six ans et l'histoire de la première enfance. Elle avance l'hypothèse que les parents médiocrement intelligents renforcent, par des soins inadéquats, le handicap psychologique qu'ils ont éventuellement transmis, et entraînent même l'utilisation d'un équipement satisfaisant. Le mauvais niveau intellectuel à six ans est un signe de souffrance de l'enfant. On ne peut séparer le développement intellectuel de l'enfant de l'ensemble de ses conditions de vie. Avec le métier des parents, qui définit le statut social inférieur, vont de pair un niveau culturel médiocre, des revenus insuffisants, un logement inconfortable et surencombré dans beaucoup de cas, ainsi qu'un climat de «préoccupation» pour la vie quotidienne et matérielle, ce climat ne laissant pas les loisirs et la liberté intérieure nécessaires pour les échanges et les jeux gratuits, si favorables au développement de l'enfant.

On se demande pourquoi il n'y a pas davantage d'enfants issus de familles ouvrières à l'Université, et comment y remédier. Le problème doit être étudié bien avant l'entrée à l'Université.

Ce n'est pas sur l'hérédité que l'action peut porter. C'est donc sur l'environnement de l'enfant à partir de la naissance que peut s'appliquer une action. Cette action s'exerce par l'école à partir de six ans. Mais la course vers la suppression des inégalités sera d'autant plus efficace qu'elle sera précoce et six ans est déjà bien tard. Voilà pourquoi l'enseignement préscolaire s'étend. Voilà pourquoi le passage du niveau préscolaire au niveau scolaire fait l'objet d'études sérieuses. Voilà pourquoi une action directe sur la famille est souhaitée par certains, réalisée par d'autres (ex.: Grande-Bretagne).

La société tend à prendre en charge un enfant plus tôt qu'auparavant. Son action aurait tort de se dérouler dans le fatalisme: tout n'est pas joué, ni à la naissance, ni à six ans, ni à quinze ans. C'est toujours le même problème, à des paliers différents. Elle aurait tort aussi de se dérouler dans l'optimisme bâtit: bien des choses sont jouées à la naissance, encore davantage à six ans, et encore bien davantage à quinze ans.

La famille est un réseau de liens «appris» par l'enfant et la société va devoir tâcher de renforcer ces liens appris par une action sur elle-même et son enfant dès l'âge de deux ou trois ans. C'est l'avenir qui s'impose.

<sup>9</sup> Enquête de Colette Chiland: *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, p. 271.

Mais cette action, à cet âge, ne pourra se dérouler que «sur» et «par» la famille. Celle-ci, aux périodes orale, anale et oedipienne, sera le meilleur réseau d'apprentissage d'un enfant qui, de l'indifférenciation des relations sociales, de l'égocentrisme caractérisé du bébé lié à ses seules impressions de plaisir et de déplaisir, va passer, par la duade qu'il forme avec sa mère, aux premiers interdits, fondements de la règle morale, puis aux règles morales intérieurisées, au renoncement, au choix, à la concrétisation des choix, grâce au processus psychanalytique de l'identification rendu possible par la triade que l'enfant forme avec son père et sa mère, en un triangle de valeur incomparable pour l'apprentissage de la vie sociale.

La famille restreinte, par ses relations restreintes, qui conduisent l'enfant de l'indifférence (naissance) à la duade (deux ans), et de la duade à la triade (trois ans), et intenses, s'avère plus apte à produire des sujets affirmés, aptes au changement.

C'est au niveau de la famille qu'il y a inégalité des chances. La société est en train d'atténuer ses effets malheureux en prodiguant une action thérapeutique de correction avant six ans, parce que beaucoup de choses sont jouées à six ans; mais son action se déroulera après six ans aussi, car il serait bien faux de dire que tout est joué à six ans. Et la famille reste assurément le meilleur milieu de développement d'un enfant.

## L'enfant de six ans et ses problèmes

Analyser les problèmes d'un enfant de six ans afin d'approprier l'éducation à cet âge est l'objet du présent chapitre.

Une remarque préliminaire s'impose: les situations dramatiques, vécues par l'enfant, sont ignorées des maîtres. Davantage: les maîtres sont volontairement maintenus dans l'ignorance de ces situations. Eux ne mesurent que les effets (paresse, turbulences), qui ne sont pourtant que les symptômes de souffrances que l'enseignant ignore.

Ceci dit, avec Colette Chiland, nous tâcherons d'appréhender un certain nombre de situations caractérisant l'enfant de six ans. Produit par sa famille, l'enfant emprunte des héritages positifs, d'autres négatifs, d'autres enfin à la limite du négatif et du positif et qui, grâce à l'appui de quelques canots de sauvetage largués à temps, se révèlent finalement pouvoir devenir positifs.

Voici, dans l'ordre:

- a) Les héritages dits positifs de l'enfant de six ans;
- b) Les héritages dits négatifs de l'enfant de six ans.

### A. LES HÉRITAGES POSITIFS DE L'ENFANT DE SIX ANS

Cinq domaines retiennent notre attention:

- Les domaines
- de la santé mentale,
  - de la socialisation,
  - de niveau intellectuel,
  - de langage et
  - scolaire

vont successivement recouvrir notre enfant de six ans.

### *La santé mentale à six ans*

A six ans, le travail est synonyme de plaisir d'action, de plaisir de découverte, de plaisir de la maîtrise du monde, de plaisir de la découverte à son rythme personnel. C'est le climat que préconise l'enseignement préscolaire, basé sur la stimulation et le libre parcours des usagers. Toute surstimulation est déconseillée : elle tuerait le principe de plaisir de l'enfant de six ans. Ce principe est respecté à l'école enfantine. Mais l'est-il encore entre six et huit ans ?

### *La socialisation à six ans*

L'agressivité est positive. Elle est marque de relation sociale établie. Elle est la première relation sociale. A trois ans, l'enfant exerce son agressivité sur ses parents (crise d'opposition de trois ans). Mais le jeu est inégal : l'adulte est trop fort et il devient frein de la pulsion agressive de l'enfant. L'école enfantine permet à l'enfant d'exercer sa socialisation — agressivités comprises — avec des contemporains. Le milieu de classe va faire accéder l'enfant à un niveau de tolérance de la frustration, avenue royale de la socialisation. L'école enfantine va canaliser l'agressivité de l'enfant par un vrai jeu social, les partenaires étant d'âge égal. Il est bon que cette agressivité ne soit pas inhibée. L'école enfantine — comme la rue — la provoque, et la canalise.

Avant cinq ans, l'enfant est dépendant de l'adulte. Entre cinq et huit ans, il cherche à se rendre indépendant et commence à s'intéresser à ses camarades. La socialisation est en construction. L'école est un des instruments qui suscitent son développement.

Les maîtres d'école ont souvent peine à apprécier le caractère positif de l'agressivité enfantine, elle-même forme de socialisation.

Ils voient très souvent en elle les facteurs de dérangement, voire d'impolitesse, et oublient les facteurs positifs de ce comportement. Un enfant de sept à huit ans peut se révéler agressif en pinçant les filles. C'est un mode d'être, un comportement qui signifie : « Je ne veux pas être une fille » et qui incite l'être à punir ce que l'on ne veut pas être. Ne voulant pas être autrement, l'enfant punit — et pince — la fillette qui est autrement. Les têtes de Turc et autres boucs émissaires naissent de ce processus enfantin nécessaire à la socialisation qu'on peut appeler « agressivité d'identité ».

Les enseignants prendront la peine d'analyser chaque fois les comportements agressifs. Ils découvriront parfois qu'ils sont soutenus par autre chose : un cubage d'air déficient, ou une identification de l'instituteur et de son agressivité enfantine, ou une simple situation d'ennui.

Ils auront intérêt à se souvenir que l'agressivité est une forme nécessaire de la socialisation.

### *Le niveau intellectuel à six ans*

Avant cinq ans, l'enfant est enfermé dans son égocentrisme. Entre cinq et huit ans, il va objectiver la vue qu'il a du monde, de lui-même et d'autrui. Il va se décenter.

Avant cinq ans, l'enfant ne connaît pas de différence entre le monde imaginaire et le monde réel. Entre cinq et huit ans, il commence à s'intéresser au monde objectif, au monde réel, à lui poser des questions, à en attendre les réponses. Et, à partir de là, à émettre de nouvelles hypothèses, et à poser au monde de nouvelles questions.

Avant cinq ans, la pensée de l'enfant est préopératoire. Entre cinq et huit ans, elle devient opératoire. Elle suit des règles de cohérence dans l'énoncé et de rigueur dans le contrôle: elle est exigeante.

Avant six ans, l'enfant développe une curiosité redoutable. Il s'enquiert de tout. Si sa curiosité reste frustrée, l'enfant souffre par sentiment d'exclusion. Si sa curiosité obtient une réponse évasive, incohérente, gênée, nerveuse, colérique, l'enfant souffre: il se sent culpabilisé d'avoir exprimé une curiosité. L'école enfantine est cette école qui permet à l'enfant de poser des questions, de se poser des questions et d'obtenir des réponses justes et adaptées à son âge. Cette école est un enrichissement de l'apport familial: elle suscite une véritable promotion intellectuelle de l'enfant.

### *Le langage à six ans*

J.-P. Bronckart, chargé d'enseignement à l'EPSE, a mené une étude sur les structures syntaxiques au moyen de la technique «compréhension de phrases». L'expérimentateur énonce une phrase que l'enfant doit traduire en action.

Il a expérimenté, entre autres études, la recherche du sujet d'une proposition à partir d'un énoncé verbal. Jusqu'à quatre ans, l'enfant mène des stratégies primitives.

L'enfant de quatre à cinq ans choisit comme sujet de l'action le nom le plus proche du verbe. A partir de cinq ans et demi et en tout cas dès six ans, le premier nom est sujet et le second est objet, quelle que soit la position du verbe.

L'importance psycho-pédagogique de cette dernière stratégie est primordiale. En effet, elle révèle que les phrases comme *C'est le garçon que la fille pousse* ne peuvent être comprises grammaticalement avant onze ans à peu près et que l'enfant fait attribuer le rôle de sujet à «garçon», parce que «garçon» est le premier nom énoncé.

En résumé, les stratégies syntaxiques d'un enfant de quatre à six ans évoluent. Cette évolution lente nous paraît avoir deux implications pédagogiques:

- a) les apprentissages sont effectués en plusieurs étapes, dont trois au moins seront respectées impérativement:
  - le pré-apprentissage (ou les pré-requis de l'apprentissage);
  - l'apprentissage;
  - le post-apprentissage (ou consolidation des apprentissages);
- b) le rythme individuel de l'enfant est à respecter avant et après six ans.

En effet, les différences interindividuelles sont parfois très importantes: un enfant peut être «prêt» à cinq ans et demi, un autre à six ans, à six ans et demi, un autre enfin à sept ans.

### *L'école et l'enfant de six ans*

L'âge optimal d'entrée à l'école n'est jamais le bon âge que d'une moyenne des enfants. Il n'est jamais optimal pour chaque enfant, d'autant que la maturation d'un enfant est dysharmonieuse selon les domaines. A une maturité intellectuelle suffisante d'un jeune enfant de six ans peut correspondre une immaturité affective, physique, ou sociale, ou toutes les trois à la fois.

L'observation est banale. En langage plus docte, on parle de dysharmonie évolutive. C'est une loi générale. Alors pourquoi conduirait-on tous les enfants en même temps à un même but? Les objectifs sont à fixer individuellement jusqu'à huit ans. La psycho-pédagogie et les faits postulent cette exigence dans l'organisation de l'école.

## B. LES HÉRITAGES NÉGATIFS DE L'ENFANT DE SIX ANS

L'étude de Colette Chiland est passionnante à cet égard. La jeune chargée de recherches a suivi 66 enfants du XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris jusqu'à leur treizième année. Ces 66 enfants ont été étudiés globalement — sous les aspects scolaire, familial, psychologique, social, psychiatrique, etc. — et longitudinalement, soit mis à l'étude pendant toute leur évolution de six à treize ans.

Colette Chiland met en évidence les éléments constitutifs à la vie d'un enfant, et leurs conséquences à moyen et long terme.

Dans l'ordre, et sur la base de son étude, nous analyserons l'enfant de six ans et:

- ses problèmes prénataux,
- son niveau intellectuel,
- son milieu socio-culturel,
- sa santé mentale,
- sa réussite scolaire en 1<sup>re</sup> année.

### *Les problèmes prénataux et leurs conséquences négatives*

Les complications périnatales ont-elles des conséquences sur le Q.I.?

Voici ses résultats:

Complications de la naissance	Q.I.	
	>97	<97
Forceps . . . . .	5	2
Césarienne . . . . .	2	2
Anoxie et réanimation . . . . .	1	0
Prématurée . . . . .	1	2
Total . . . . .	9	6

Une naissance dite «difficile» ne revêt, semble-t-il, pas d'importance numérique, et en tout cas n'entretient pas la même relation avec le Q.I. que l'origine sociale et les conditions de vie au cours des six premières années.

De toute façon, il n'y a pas d'opposition entre les facteurs organiques et les facteurs du milieu. Une lésion organique grave est encore plus gravement handicapante dans un milieu familial défavorable. Une maladie banale peut désorganiser le développement quand, dans un milieu défavorable, elle est à l'origine d'une hospitalisation précoce. La médiocrité héritée de l'intelligence se trouve renforcée par les conditions de milieu. Il faut comprendre le développement de l'enfant dans une perspective dialectique. Ce que l'on peut constater à six ans, ce n'est pas la caractéristique héritée, mais le résultat du développement au cours des six premières années à partir de ce qui a été hérité.

### *Le niveau intellectuel et son évolution*

Colette Chiland a présenté le sens de l'évolution de 59 des 66 sujets examinés. Quelle a été la variation de leur Q.I. à huit ans, puis à douze ans? Il est troublant de constater que le tableau issu de son enquête constitue une version scientifique de la scandaleuse parabole des talents: «On donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a.»<sup>10</sup>

Ce sont les mieux doués qui progressent le plus, et ceux-là sont ceux qui ont la meilleure scolarité. Or tous ceux-là proviennent de milieux socio-culturels supérieurs ou moyens; ils trouvent dans leur milieu d'origine ce qu'il faut pour bénéficier au mieux de l'école dans leur développement intellectuel. Les études longitudinales confirment cette tendance. A Stockholm, à Bruxelles, à Londres, sous l'égide du Centre international de l'enfance, les résultats sont analogues: les enfants de milieux sociaux plus élevés frisent des lignes de régression qui montent avec l'âge; ceux des milieux sociaux inférieurs des lignes de régression qui descendent avec l'âge.

«Des trois enfants de familles de niveau socio-culturel inférieur qui avaient un Q.I. supérieur à 110 à six ans, aucun ne maintient son niveau, et même l'un d'entre eux (Jacques) a une baisse impressionnante de 31 points de son Q.I. ... Aucun enfant de familles de niveau socio-culturel inférieur n'accroît un Q.I. moyen. Parmi ces familles, seuls les trois enfants initialement les plus mal doués progressent quant au Q.I., sans que cela s'accompagne de réussite scolaire, comme si la pauvreté culturelle de leur milieu avait été en cause dans leur faible résultat au premier examen, et que l'école leur apporte quelque stimulation.»

Le niveau socio-culturel de la famille intervient sur le niveau intellectuel avant d'intervenir sur sa réussite scolaire et son entrée en secondaire. Mais, à Q.I. égal, le milieu familial intervient une nouvelle fois. Ainsi, pour un Q.I. compris entre 100 et 109 à l'âge de six ans, cinq enfants n'entrent pas en sixième en France, dont quatre sont de milieu socio-culturel inférieur.

<sup>10</sup> Saint Matthieu, 25:29.

Le facteur d'injustice semble lié à l'institution familiale elle-même. Il y a là un obstacle auquel se heurte la volonté de démocratisation.

Le tableau ci-dessous met en évidence la relation du Q.I. et du cursus scolaire :

		<i>Q.I. et cursus scolaire</i>		
Q.I. à 6 ans		Cursus scolaire à 12 ans		
		Retard =2 ans et plus	Retard =1 an	Normal et avance =1 an
110 et plus	1		5	17
90 à 109	9		12	9
89 et moins	4		7	0

Un enfant qui a et maintient un niveau très élevé a les plus grandes chances de réussir sa scolarité primaire, régulièrement ou avec avance.

Un enfant qui a un bon niveau et le maintient, a également beaucoup de chances de réussir sa scolarité primaire.

Dans la zone moyenne de Q.I. compris entre 90 et 109, les jeux ne sont pas faits, et les facteurs familiaux font pencher sérieusement la balance.

Quant aux enfants médiocrement doués, l'échec et le retard scolaire sont de règle, bien qu'il y ait des succès paradoxaux, au moins jusqu'au seuil de l'enseignement secondaire.

### *Le milieu socio-culturel*

Le rôle du niveau socio-culturel des parents sur le niveau intellectuel des enfants est manifeste :

Niveau social	<i>Niveau social et Q.I.</i>			Total
	89 et moins	90-109	110 et plus	
Supérieur	0	4	11	15
Moyen	3	12	9	24
Inférieur	8	16	3	27
Total	11	32	23	66

Sur 23 enfants qui ont un Q.I. de 110 et plus, 3 seulement sont originaires d'un milieu socio-culturel inférieur. Sur 11 enfants qui ont un Q.I. de 89 et moins, aucun n'est issu de milieu socio-culturel supérieur.

Les apprentissages scolaires suivent un même déterminisme, ainsi que le prouve le tableau ci-après :

*Niveau de lecture et d'orthographe en fin de CP (2<sup>e</sup> année d'école primaire) et niveau socio-culturel de la famille.*

Niveau socio-culturel	Niveaux de lecture				Total
	Insuffisant	Moyen	Bas		
Supérieur	2	0	13		15
Moyen	4	5	15		24
Inférieur	17	6	4		27

Non seulement le milieu socio-culturel contribue à déterminer le Q.I.; mais, à Q.I. égal, il facilite ou entrave l'utilisation des possibilités intellectuelles pour l'acquisition des connaissances de base. Le niveau culturel joue un rôle plus important que le revenu, comme l'a montré Malmquist. Le nombre de livres aussi: rares sont les mauvais lecteurs (13,2%) qui viennent des foyers possédant plus de 100 livres. Le rôle de contact précoce de l'enfant avec le livre, de l'intérêt des parents pour les livres a été signalé depuis longtemps.

Cette attitude des parents joue un rôle beaucoup plus important que l'âge réel. Les maîtres invoquent souvent l'âge réel pour justifier l'échec; à vrai dire, ils ne remarquent que l'enfant est jeune, né dans le dernier trimestre de l'année civile, qu'en cas d'échec, oubliant que c'est aussi le cas de quelques-uns des premiers de classe. Le rôle de l'âge réel n'est pas évident. En voici la preuve:

*Niveau de lecture et d'orthographe en fin de CP (2<sup>e</sup> année) et âge réel*

Nés de:	Résultats jugés				Total
	Insuffisants	Moyens	Bons		
Janvier à mars	6	3	6		15
Avril à juin	3	5	4		12
Juillet à septembre	6	2	5		13
Octobre à décembre	8	1	7		16

L'âge réel ne détermine pas la réussite ou l'échec. C'est le milieu qui est cause. Or, le milieu familial est marqué par un certain nombre de caractéristiques, et ces caractéristiques détermineront la réussite ou l'échec.

Voici l'analyse de quelques-unes d'entre elles:

- a) le nombre de milieux de vie,
- b) le logement,
- c) le couple,
- d) la fratrie,
- e) le rang dans la fratrie,
- f) le travail dans la fratrie,
- g) le rôle de la mère.

### a) Le nombre de milieux de vie

Sur 18 enfants ayant un Q.I. égal ou inférieur à 97, 10 ont connu des milieux de vie multiples pendant les six premières années de leur vie. Voici un exemple, celui d'Henriette (Q.I.=97). Henriette a connu beaucoup de remaniements du milieu familial, qui est de niveau social inférieur, et même socio-pathologique, mais est toujours demeurée au sein de ce milieu. Elle est la seconde de cinq enfants vivants et sept grossesses (une grossesse par an). Elle a vécu d'abord avec son père et sa mère, qui se séparent quand elle a deux ans, puis avec sa mère seule, sa mère et un ami, sa grand-mère, sa mère et un beau-père qui meurt au cours de la première année de la recherche. La mère se prostitue, puis disparaît avec ses enfants. Henriette avait commencé une scolarité moyenne, ce qui paraissait remarquable.

Là où le nombre des milieux de vie a été de deux, les conditions n'étaient généralement pas dramatiques. Mais on assiste à une fréquence de changements de milieux de vie plus grande dans les familles de niveau socio-culturel inférieur. Ceci remplace donc cela et tout se conjugue contre l'enfant de milieu socio-culturel inférieur. Une suppléance de parents, même quand elle s'avère nécessaire, n'est pas sans problème. L'enfant a quelques troubles anxieux ou caractériels; parfois c'est l'objet d'un conflit interne ou manifeste. Les grands-parents ne suscitent pas toujours un attachement positif en raison d'une attitude indulgente. Ils prennent parfois avec brio le relais de parents sévères. La grand-mère de Daniel effectue le dressage sphinctérien au martinet. Blaise, gaucher, placé à deux ans chez une tante qui lutte contre sa gaucherie, se met à bégayer, en même temps que s'installe jusqu'à six ans une énurésie secondaire.

Quel rôle joue l'hospitalisation précoce? Et toute autre mesure de placement? Le facteur «changement de milieux de vie» semble redoutable.

#### *Q.I. et nombre de milieux de vie*

Q.I.	Nombre de milieux de vie	
	1 ou 2	3 et plus
$\geq 97$	40	2
$\leq 97$	8	10

### b) Le logement

Le seuil dangereux de surpeuplement d'un logement est 2 à 2,5 personnes par pièce. Le cadre de vie organise les relations, l'encombrement réduit l'espace de jeu et les possibilités de détente des enfants. La mère de famille surmenée par l'inconfort du logement est d'autant moins disponible.

Le nombre normatif retenu est le suivant:

- une pièce par couple,
- une pièce par adulte sans conjoint,
- une pièce pour deux enfants,
- une pièce de séjour pour l'ensemble des occupants,
- en l'absence de cuisine, on compte une pièce en moins.

Cette trame détermine :

- l'absence d'encombrement;
- l'encombrement (il manque une pièce);
- le surencombrement (il manque deux pièces ou plus).

Or, tous les logements surencombrés appartiennent aux milieux sociaux inférieurs (12 sur 14). Une fois encore, les effets sont cumulatifs sur la santé mentale de l'enfant.

#### c) Le couple

La psychiatrie de l'enfant a attaché beaucoup d'importance à la dissociation familiale.

Dans l'étude de Colette Chiland, neuf enfants vivent chez un couple ayant présenté une anomalie. Sept ont un Q.I. inférieur à 97, et huit sont de niveau socio-économique moyen ou inférieur. Les situations les plus diverses se rencontrent. Mais s'il est bon de rappeler le nouvel effet cumulatif d'instabilité du couple et de niveau socio-économique, il est très important de se souvenir de la communication de 1959 de M<sup>me</sup> Chombart de Lauwe, qui a montré que la mésentente dans un couple parental de composition normale pouvait nuire davantage à l'enfant qu'une séparation du couple parental.

#### d) La fratrie

On sait qu'il existe une fécondité différentielle : la dimension de la famille s'accroît lorsqu'on descend l'échelle des catégories socio-professionnelles.

Niveau social	Nombre d'enfants							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Supérieur . . . . .	4	4	5	2				15
Moyen . . . . .	9	9	2	3	1			24
Inférieur . . . . .	3	9	6	2	2	3	2	27
	16	22	13	2	7	3	3	66

Or, le niveau intellectuel moyen des enfants diminue quand la dimension de la famille s'accroît, à l'intérieur de chaque catégorie socio-professionnelle. L'effet cumulatif est évident.

#### e) Le rang dans la fratrie

M<sup>me</sup> Chombart de Lauwe avait trouvé que l'aîné était plus souvent touché que les autres. L'enfant unique venait en seconde position.

Tout semble indiquer que l'attitude parentale à l'égard du premier enfant soit moins chaleureuse, plus restrictive, plus coercitive. A trois ou quatre ans, il serait traité avec moins de chaleur que le second enfant au même âge.

#### f) Le travail de la mère

On a souvent affirmé que le travail de la mère favorisait les troubles de l'enfant. Or, le travail de la mère ne prend son sens qu'en fonction du contexte. Il est tantôt bénéfique, tantôt pathogène. Le travail de la mère est donc un facteur neutre. C'est que la continuité et la qualité des soins donnés par la mère ne sont pas en relation unique et directe avec sa présence matérielle au foyer, avec son absence d'activité professionnelle. Le travail revêt pour chaque femme une valeur psychologique qui lui est propre. Certaines femmes ont une réelle vocation professionnelle et le fait de l'abandonner, même pour le mariage et les enfants, peut provoquer chez elles des troubles graves, bien qu'ils ne soient pas toujours apparents. Tout dépend donc de la nature du travail, des conditions de logement, de l'aide qu'elle trouve autour d'elle, de sa personnalité. Et de celle de son enfant.

#### g) Le rôle de la mère

Les facteurs sociaux ne déterminent pas directement le destin psychologique. Au moment où commence à s'organiser la vie psychologique, l'enfant intervient dans ses comportements. Ses comportements suscitent des réponses de l'environnement, des parents, et c'est au sein de ces transactions que se construit la relation objectale. Les personnages parentaux subissent la pression des conditions sociales, économiques et culturelles, et la répercutent sur l'enfant, non pas directement, mais à travers leur propre organisation psychologique (vie fantasmatische, désirs, satisfactions, insatisfactions). Elle se traduit d'abord par la qualité du maternage, du maniement du nourrisson, de la manière dont l'enfant est «tenu» dans les bras qui lui procure sa propre unité; plus tard, par tout le climat de la vie quotidienne, qui permet une défense efficace contre l'angoisse liée à la vie instinctuelle. Une organisation favorable de la personnalité de l'enfant aussi bien qu'une insertion scolaire fructueuse trouvent là leurs racines.

Si les facteurs socio-économiques pèsent lourdement sur le destin de l'enfant, «il n'en est pas moins vrai que les facteurs socio-économiques se manifestent à travers le comportement de la mère ou de ses substituts»<sup>11</sup>. De la mère au premier âge surtout, car dans notre famille restreinte, l'enfant est plus dépendant du personnage maternel que dans une famille élargie.

Une insertion scolaire fructueuse trouve là ses racines. Ne serait-il pas judicieux d'aider les mères? Et très tôt? 60 000 Londoniens le pensent.

#### *La santé mentale*

La santé mentale peut-elle être altérée par le statut socio-économique?

<sup>11</sup> Lebovici, *La psychanalyse d'aujourd'hui*, 1956, I, 184.

*Santé mentale des sujets et leur statut socio-économique*

<i>Santé mentale</i> (pourcentage)	<i>Niveau socio-culturel</i>	
	le plus élevé	le plus bas
Vont bien . . . . .	30	4,6
Symptômes légers . . . . .	37,5	25
Symptômes modérés . . . . .	20	23,1
Vont mal . . . . .	12,5	47,3

La corrélation est massive. Les facteurs socio-économiques sont de première importance dans l'évolution du statut de santé mentale des enfants. Le pourcentage des symptômes légers et modérés est sensiblement le même à tous les niveaux socio-économiques, mais la différence est statistiquement significative entre le pourcentage des bien portants et des malades. Il est intéressant aussi de constater que plus les sujets élèvent leur statut socio-économique par rapport à leur parents, mieux ils se portent. Inversement, plus ils voient leur statut socio-économique diminuer par rapport à celui de leurs parents, plus ils vont mal.

Colette Chiland donne, en page 244 de son ouvrage, un bel exemple des liens tissés entre l'évolution affective d'un sujet et son adaptation scolaire : c'est le cas de Constance.

« Constance est l'aînée de cinq enfants, dit Colette Chiland. Elle avait six mois quand sa mère, qui supportait très mal toutes ses grossesses, fut de nouveau enceinte. La mère se mit à vomir, et Constance, qui avait été un bébé florissant jusque-là, devint du jour au lendemain anorexique. Ce fut une anorexie grave, nécessitant une séparation du milieu familial et un traitement en maison spécialisée. Quand vint l'âge d'apprendre à lire, Constance, enfant intelligente dans un milieu intellectuel, n'apprit rigoureusement rien pendant deux ans. Elle eut alors une méningite, qui entraîna son hospitalisation. Pendant son séjour en clinique, sa mère laissa les frères et sœurs à la maison, y compris le dernier nouveau-né, et passa ses journées au chevet de Constance. Quand Constance sort de clinique, elle sait lire, séquelle plutôt inattendue de méningite ; tout ce qui lui avait été entonné sans qu'elle en retînt rien s'était mis en place. Une dysorthographie suivit pourtant, d'allure assez singulière : elle avait, entre autres troubles, une incapacité totale de mettre le pluriel. Une psychothérapie de courte durée dans la dixième année améliora la dysorthographie. Plus tard, Constance fait des études supérieures de chimie avec grande aisance : elle «voit», dit-elle, les molécules dans l'espace. Mais au cours de son traitement avec moi, je suis obligée de lui supprimer une séance ; elle perd alors tous ses repères spatiaux, et ne parvient qu'à grande peine, en errant longtemps, à retrouver son chemin pour venir chez moi. Elle rêve que toutes les voies sont barrées pour venir chez moi ; elle arrive enfin, je lui fais faire des dictées, et elle ne peut écrire un mot. On assiste ainsi à une répétition dans le transfert de la manière dont des troubles de structuration spatiale et la dyslexie peuvent s'installer ou disparaître en fonction de la relation avec l'image

maternelle. C'est une observation privilégiée où l'on voit comment une discontinuité brutale dans la qualité des soins maternels liée à la nouvelle grossesse de la mère et son propre malaise crée chez l'enfant une insécurité, qui entraîne successivement l'anorexie et la dyslexie, celle-ci guérissant quand l'enfant peut, à la faveur de la maladie, monopoliser sa mère. On voit le retour de l'affect dépressif et désorganisant quand je supprime une séance, et compromets la sécurité liée à la continuité.»

La plupart des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture présentent une relation d'attachement intense avec la mère, avec une réponse inadéquate de la mère. Ces enfants luttent contre leurs fantasmes inconscients agressifs. Or, les difficultés personnelles de la mère (dépression) ou les circonstances (grossesses, séparation) empêchent la mère d'apporter un démenti aux fantasmes destructeurs de son enfant (Mélanie Klein).

La santé mentale d'un enfant de six ans est à mi-chemin entre le fantasme et la réalité. Les enseignants primaires et secondaires sont tentés parfois de critiquer le monde fantasmique de l'enseignement préscolaire. Il est vrai que les contes et les histoires plongent l'enfant dans l'irréel et que l'enfant doit s'entraîner à affronter la réalité, et non à se réfugier dans l'irréel. D'autant que cet irréel est à fantasmes souvent angoissants: le Petit Poucet, Blanche-Neige et sa forêt profonde sont des histoires à contenus horribles pour l'enfant. C'est un monde d'ogres, de loups et d'arbres mal intentionnés. Faut-il maintenir l'enfant dans ces fantasmes d'angoisse?

Les éducateurs du niveau préscolaire et les psychologues de l'enfance répondent affirmativement à cette question. Le fantasme, monde de vie intérieure, prend forme dans les histoires racontées où l'individu se trouve un rôle, où il trouve des réponses à ses interrogations. Ces supports sont nécessaires à sa santé mentale. Voilà pourquoi l'histoire racontée subsiste à l'école enfantine. L'école primaire, plus que l'école enfantine, permettra à l'enfant d'affronter la réalité. C'est un aspect souhaitable de sa fonction. Mais il serait dommage, pour la santé mentale de l'enfant, que le conte ou l'histoire racontée disparaîtse.

L'aptitude à passer avec souplesse du registre du réel à celui du fantasme, et le plaisir pris à user de chacun de ces registres, paraissent caractériser l'enfant normal. Les enfants dont l'équilibre est moins satisfaisant présentent des perturbations qui se traduisent par des limitations dans deux directions:

- soit par l'insuffisante insertion dans le réel avec un registre fantasmique qui demeure riche, mais qui est mal contrôlé,
- soit par le refoulement de l'activité fantasmique.

### *Le langage oral et la santé mentale*

A l'enquête de Colette Chiland, tous les enfants inhibés ont des difficultés dans la sphère du langage oral, et un sur deux a des difficultés importantes dans l'apprentissage du langage écrit; les enfants normaux ont parfois un retard à l'apparition du langage et des troubles

articulatoires sans retentissement sur l'acquisition du langage écrit; ils n'ont, à l'âge de six ans, ni retard de langage, ni retard de parole.

Or, si la plupart des enfants normaux disent qu'ils ont des peurs, et les racontent avec précision, les enfants inhibés nient toute peur.

Quelle est la relation entre inhibition et troubles du langage oral? L'enfant n'oserait-il pas parler parce qu'il a mal? Ou bien parle-t-il mal parce qu'il est inhibé? Classiquement, les troubles du langage sont considérés comme spécifiques, indépendants des troubles relationnels. Ils sont «troubles instrumentaux». Colette Chiland démontre que le trouble du langage est organisé en fonction du milieu culturel très tôt après la naissance. A six ans, un trouble du langage est un trouble relationnel qui se révèle par la corrélation qu'elle trouve entre l'inhibition et les troubles du langage oral.

Or, les troubles du langage oral entraînent les troubles du langage écrit... et le lecteur poursuit lui-même l'enchaînement logique d'une telle corrélation.

### *Une réussite scolaire en 1<sup>re</sup> année*

Notre école est telle qu'elle ne fait que perpétuer ce qui s'instaure dès le départ. Ainsi la réussite en lecture à six ans détermine inexorablement la réussite scolaire.

---

### *Cursus scolaire et niveau de lecture et d'orthographe à la fin du CP (2<sup>e</sup> année)*

---

Niveau de lecture et orthographe à la fin du CP	Cursus scolaire à 12 ans		
	Retard =2 ans et plus	Retard =1 an	Normal et avance =1 an
Bon . . . . .	1	5	26
Moyen . . . . .	0	10	0
Insuffisant ou mauvais . . .	16	6	0

---

On fait le procès de l'Université bourgeoise, qui n'admet pas dans son sein assez d'enfants d'ouvriers. Il faut remonter aux sources. Le destin de «ceux qui n'entreront pas à l'Université» se joue à six ans, et même dès avant l'âge de six ans.

La lecture et les deux premières années de la scolarité sont d'une valeur prédictive certaine sur la réussite pour l'ensemble de la scolarité primaire.

Malmquist, réexaminant les enfants à la fin de la 4<sup>e</sup> année de la scolarité, trouve une très grande valeur prédictive des résultats obtenus en lecture à la fin de la première année; un seul sur 52 mauvais lecteurs obtient alors une note de lecture supérieure à la moyenne.

Il y a une relation entre l'intelligence et l'apprentissage du langage écrit. Il y a une relation entre l'apprentissage du langage écrit et la réussite scolaire. Il y a une relation entre la réussite scolaire et le niveau socio-économique. Il y a une relation entre le niveau socio-économique et l'apprentissage du langage écrit.

L'échec en première année primaire est le facteur qui a la plus forte valeur prédictive. Mais il est en plus un signal d'alarme d'une santé mentale en danger.

Or, le redoublement n'est pas une thérapeutique. Tout au contraire. Selon les auteurs, le pourcentage d'échecs totaux ou partiels évolue entre 13,3% (Malmquist) et 40% (Soulé). Ce pourcentage est élevé. Il prouve qu'en un an, les apprentissages sont insuffisamment sûrs. Une consolidation est nécessaire. Une étape plus longue est à prévoir en vue d'assurer les mécanismes de lecture. Certains pédagogues proposent une étape bisannuelle. L'idée est intéressante. Nous la reprenons plus loin.

### **Les critères prédictifs de la réussite à six ans**

La réussite scolaire est différente selon les pays. Selon que la condition requise pour la promotion est la lecture, l'échec se révèle fort. Il est plus faible en d'autres Etats qui imposent des conditions de promotion différentes, ou plus souples.

On peut dire toutefois que les enfants qui ont commencé avec difficulté la première année de l'école primaire sont les plus sûrs de connaître des difficultés considérables dans toutes les branches principales. Mais ils retrouveront dans leurs rangs le 25% des enfants qui ont bien «démarré» à l'école primaire.

L'échec ou la réussite ne sont prédictifs avec sécurité que pour les deux extrêmes de l'échelle. Le lien statistique est évident entre la réussite scolaire et les excellents résultats en première, ainsi qu'entre l'échec et les résultats d'enfants fortement handicapés.

Pour tous les autres cas — soit la majorité des cas d'échec scolaire courant — aucun des facteurs étudiés n'est en soi caractéristique. De ce fait, la prédiction est difficile. Et l'optimisme, selon Alain, est la règle des règles de l'enseignement.

Cela dit, il s'avère toutefois qu'une santé mentale faite d'équilibre, de maturation suffisante des processus de renoncement, de découverte et de socialisation, est à la base de la réussite scolaire. Le règlement de l'angoisse de l'enfant face aux interrogations qu'il pose au monde, et que le monde lui pose, est la clé de toute réussite scolaire. Tout enfant qui présente des troubles affectifs ou une immaturité de personnalité est peu disponible pour l'activité scolaire. En un mot, l'école est faite pour un enfant mûr.

Un autre facteur prédictif semble s'imposer: un âge mental de six ans pour l'ensemble de l'efficience, ainsi que l'absence de troubles instrumentaux (sens de l'espace, langage, contrôle moteur). «L'enfant qui apprend à lire alors qu'il n'est pas mûr peinera pendant des mois. S'il est mûr, il apprendra en quelques semaines.»<sup>12</sup> Or, l'équipe de la clinique de neuropsychiatrie infantile de la Salpêtrière déclare que seuls 9% des enfants réunissent les conditions nécessaires. Tous les autres ont un âge mental inférieur. Pour apprendre à lire, il faut distinguer sa gauche de sa droite, avoir une bonne conscience du schéma corporel, une perception aisée des rapports spatiaux et temporels, savoir recon-

<sup>12</sup> Dr Moor, *Entretiens de Bichat* (1971), selon «Le Nouvel Observateur», 14.10.1974.

naître un rythme et le transcrire. Un bon niveau de langage est indispensable, ainsi qu'une dominance latérale bien établie. En clair, l'enfant doit avoir choisi entre sa main droite et sa main gauche. Il le fait rarement avant six ans.

« L'enfant n'apprend à lire, dit Diatkine, que lorsqu'il est capable de se raconter des histoires dans sa tête et de comprendre que, lorsqu'il lira, il entendra des histoires du même genre. On ne peut avoir envie d'utiliser un instrument comme le langage écrit que lorsqu'on a compris ses possibilités. »

En bref, une maturation qualitative est indispensable pour la réussite scolaire. Ainsi qu'une santé mentale équilibrée. Ce sont les seuls critères prédictifs nets, à l'heure actuelle.

Mais l'étude de l'enfant de six ans nous apprend tous les risques que l'organisation sociale et scolaire lui fait courir. Un soin pédagogique doit être apporté à l'enfant. L'organisation scolaire est à repenser en termes de sollicitations opportunes dans le temps et dans la qualité, afin que l'enfant trouve à l'école une aide à son élaboration et à sa construction.

### **Une école de prêt-à-porter ou/et sur mesure ?**

Une adaptation de l'éducation aux caractéristiques de l'enfant de six ans est l'objet du présent chapitre.

La démocratisation des études est une tarte à la crème, si l'on ne se persuade pas que l'inégalité de départ n'est pas corrigible. Le facteur d'injustice est lié à l'institution familiale elle-même. Il y a là un obstacle contre lequel lutte, depuis quelques années, la volonté de démocratisation. La démocratisation n'est pas l'égalité. De cela, il faut se persuader. Il s'agit d'un état de fait dont il faut prendre acte, sinon l'école ne progressera pas, se heurtant à un obstacle insurmontable.

Ceci dit, l'on peut analyser les fonctions de l'école sous l'angle de la démocratisation. A notre sens, l'école a pour fonction d'être à la fois :

- a) une école du prêt-à-porter, et
- b) une école sur mesure.

L'école est un paquebot dans lequel la totalité de la population scolaire doit être conviée pour un voyage scolaire collectif de long parcours ; mais l'école doit offrir aux enfants des canots de sauvetage variés, offrant ainsi à chacun, à sa mesure, à son choix, au moment de son choix, des voyages particuliers de rattrapage, ou de vagabondage, ou de correction. L'école est ce lieu magique qui convie tout le monde au voyage et se préoccupe des difficultés de voyage de chacun en offrant des mesures particulières en cas d'avarie. *En un mot, l'école a la double fonction d'unification collective et d'épanouissement individuel.* Cette double fonction est difficile à respecter. Elle peut paraître antinomique. Mais l'école est accusable, si elle sort de cette dualité. Voici le développement de ce postulat appliqué à l'enfant de six ans.

### **UNE ÉCOLE DE PRÊT-À-PORTER**

La fonction d'unification est évidente. L'école embarque, à un certain âge, tous les élèves sur un même paquebot. Or, plusieurs ne

peuvent prendre le départ dans les mêmes conditions que les autres. A ceux qui ont reçu moins, l'école offre moins. A ceux qui se manifestent par un développement plus lent à une certaine étape de leur vie (1<sup>re</sup> année primaire, passage au secondaire), l'institution scolaire détermine une décision, ou un tri à conséquences redoutables.

Colette Chiland, en effet, a trouvé, dans son échantillon, que trois enfants avaient un Q.I. inférieur à 80, à six ans et à onze ans.

Mais ce n'étaient pas les trois mêmes. Sous cet angle, l'école du prêt-à-porter n'est pas bonne.

Mais est-elle à supprimer? Nous ne le pensons pas. Voici nos motifs:

### *L'école est un lieu de corruption*

L'école est lieu de corruption. Cette corruption est utile. Elle est nécessaire. Tous les enfants doivent la connaître.

Les hygiénistes parlent volontiers des «maladies infectieuses obligatoires de l'enfance». Ils classent dans cette rubrique:

- la rougeole,
- la varicelle,
- les oreillons,
- la rubéole,

y adjoignent deux maladies devenues plus rares:

- la scarlatine,
- la coqueluche,

et une maladie qui est en train de gagner du terrain:

- la jaunisse infectieuse ou hépatite épidémique.

Ces différentes maladies — les quatre premières surtout — ont en commun d'être obligatoires, tout au moins dans les régions du monde où nous habitons. Si un enfant n'a pas eu ces maladies pendant la période préscolaire, il les aura lorsqu'il sera élève, étudiant ou adulte. Sans même tenir compte de la gravité souvent plus grande des maladies lorsqu'elles surviennent à un âge plus avancé de la vie, on peut être sûr qu'elles entraîneront une gêne beaucoup plus importante.

De plus, toutes ces maladies sont dues à des virus, et, à l'heure actuelle, nous n'avons pas de traitement efficace. Enfin, ce sont des maladies qui entraînent une immunité de longue durée. Les récidives sont extrêmement rares.

Tenant compte de ces données, il faut adopter à leur sujet une attitude de bon sens et admettre qu'il n'y a pas de période meilleure que l'âge scolaire pour contracter ces maladies.

Lire, écrire, se poser des questions, poser des questions au monde, s'exprimer, se mouvoir, poser des données, résoudre un problème, vivre en groupe, se détacher de sa famille sont les maladies obligatoires d'un écolier. L'école est un lieu de corruption nécessaire pour l'ensemble d'une population enfantine.

Cette corruption est utile biologiquement, car elle met l'individu en accord avec son environnement. Avoir la santé, ce n'est pas vivre à l'écart de la contamination. C'est vivre en accord avec le virus. Etre en

santé n'est pas être bien dans sa peau. C'est être bien dans une peau qui vit en contact avec l'environnement.

L'école est ce lieu où une mentalité de santé est dispensée. L'enfant y apprend à tolérer des interdits et des frustrations. Il est contaminé, comme tous les autres enfants, par le virus de toutes les disciplines dites obligatoires du plan d'étude, celui-ci étant symptôme apparent d'un syndrome très compliqué : la société et son fonctionnement.

Pour un enfant de nos sociétés, être bien dans sa peau ne peut pas être

- ne pas savoir parler,
- ne pas savoir lire,
- ne pas savoir calculer,
- ne pas pouvoir s'identifier en quelqu'un d'autre que ses parents.

Ces comportements sont des complets mis en vente par l'école du prêt-à-porter. Ces complets sont vendus par un paquebot qui exerce un ramassage scolaire total : il prend tous les enfants d'un même âge. Il est souhaitable que ce ramassage scolaire soit total. Nous n'envisagerions pas que chaque enfant, chaque famille attende sa motivation profonde pour déterminer «les maladies obligatoires de son choix». Ce serait la mesure la plus antidémocratique qu'une société puisse prendre à l'égard des individus qu'elle désire servir. Ce serait donner moins encore à ceux qui ont peu. Ce serait éduquer ses enfants à l'évitement et non à l'affrontement. Ce serait une éducation vers une santé morbide, parce que dirigée en milieu stérile. La santé, encore une fois, est une réaction à un milieu.

Voilà pourquoi nous pensons que l'école, elle aussi, est une maladie obligatoire heureuse dans notre société. Même avec ses défauts du prêt-à-porter.

Mais on peut corriger ses propres risques du prêt-à-porter.

## UNE ÉCOLE SUR MESURE

Une fonction d'individualisation s'impose à l'école. Nombreux en effet sont les enfants qui ne peuvent pas prendre le départ dans les mêmes conditions que les autres. Des canots de sauvetage, en cas d'avarie, une fois le départ pris, ainsi que des bateaux offrant à l'individu un choix souple de croisières différentes sont à aménager par l'organisateur du voyage.

### *Fonction de différenciation*

La fonction de différenciation des individus est impérative, puisque l'inégalité est une donnée de fait. Voici, résumées, quelques mesures pédagogiques de nature à valoriser les différences inter-individuelles.

#### a) Une seule unité d'enseignement de 4 à 8 ans

On a fixé l'âge d'apprentissage de la lecture à six ans. Tous les enfants de 1<sup>re</sup> année primaire doivent apprendre à lire. Or, pour nombre d'entre eux, les conditions de réussite d'un tel apprentissage n'ont été ni réunies, ni vérifiées. Le désir de lire, de découvrir, est à peine éveillé que la maîtresse est astreinte à lui apprendre à lire : le programme l'exige.

Si cette même maîtresse pouvait compter sur une ou deux années de pré-apprentissage et une année de post-apprentissage (en 2<sup>e</sup> année), si surtout elle pouvait laisser chaque enfant faire son «éclosion de lecture» à son rythme, plusieurs enfants se sentirraient valorisés.

Une souplesse de structures par la réunion en une même unité d'enseignement de l'école enfantine et des deux premières années de l'école primaire, sous l'égide d'objectifs à atteindre à un rythme individuel, serait une rénovation importante des structures de l'enseignement. Cette structure scolaire nouvelle a été mise à l'étude afin de briser la fissure séparant l'école enfantine et l'école primaire. La discontinuité de ces deux ordres d'enseignement a incité Annie Lesur, secrétaire d'Etat chargée des maternelles, à proposer de dérouler sur trois ans les premiers apprentissages scolaires. La Conférence de l'enseignement primaire genevois<sup>13</sup> ainsi que la SPG<sup>14</sup>, simultanément, ont analysé ce moment clé de la scolarité et proposé l'expérimentation d'une unité d'enseignement se déroulant sur quatre ans, de quatre à huit ans.

Ce programme pourrait être le suivant:

#### **1E: (4 ans)**

Jeux, exercices de langage, perceptions (temps, espace), activités créatrices, éducation physique, exercices de socialisation (autonomie, processus d'intégration). Aucun devoir à domicile. Mi-temps possible.

#### **2E: (5 ans)**

##### *Pré-apprentissages*

*1<sup>er</sup> semestre*: approfondissement des activités de 1E.

*2<sup>e</sup> semestre*: expériences actives en mathématiques, pré-requis, approches de la lecture et de l'écriture.

#### **1P: (6 ans)**

*Apprentissages de base*: c'est le démarrage des apprentissages de base. Les structures syntaxiques sont abordées par le langage corrigé. Les pré-requis sont repris dès le début. Entraînement à la lecture, à la compréhension du langage. Approche de l'orthographe. Expériences actives de mathématiques. Activités créatrices. Cours de français pour étrangers à raison de deux fois par semaine.

#### **2P:**

*Post-apprentissages*: Les apprentissages de 1 P ne doivent pas être considérés comme terminés. Ils ont besoin d'être consolidés.

Une telle organisation présente les *avantages* suivants:

1. Elle permet à chaque enfant d'éclore à son rythme (fonction de différenciation de l'école).
2. Elle brise la rupture ressentie par l'enfant de six ans entre deux ordres d'enseignement par la création d'une unité d'enseignement réunissant les maîtresses des enfants de quatre à huit ans.

<sup>13</sup> Voir bibliographie N° 2.

<sup>14</sup> Voir bibliographie N° 3.

3. Elle assure un appui régulier à l'enfant par le maintien de la même maîtresse à la tête de la même classe pendant deux ans; soit, selon la SPR, en imposant des étapes bisannuelles.
4. Elle assure un apprentissage maîtrisé, grâce à l'instauration de trois temps de l'apprentissage: le pré-apprentissage, l'apprentissage, le post-apprentissage.

b) Un appui familial

Il n'est pas évident que le milieu familial, aussi bien disposé soit-il, permette à l'enfant de se développer pleinement. Il est donc nécessaire, avant le début de la scolarité, d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer sa personnalité. C'est pourquoi la SPJ, en 1972, a recommandé un appui psycho-pédagogique aux mères d'enfants âgés de trois ans, à l'image de l'organisation londonienne. Il ne s'agit d'aucune manière de scolariser des enfants de trois ans. Le but est d'aider les mamans à affronter les problèmes posés par leur enfant.

c) Une école enfantine à la mesure de l'enfant

Les raisons psychologiques et sociales abondent qui justifient l'existence des jardins d'enfants et des classes enfantines, et l'obligation que doivent s'imposer les pouvoirs publics de mettre de telles structures à disposition des familles, celles-ci jugeant de l'opportunité d'y inscrire ou non leurs enfants. La période qui précède le début de la scolarité obligatoire est une des plus riches, celle au cours de laquelle les expériences faites par l'enfant lui sont le plus profitables. Aussi est-ce un éventail aussi large que possible de stimulations qu'il s'agit de lui procurer.

Ces stimulations différencieront les enfants par l'éclosion d'intérêts que leurs milieux familiaux ne susciteraient pas.

d) Une organisation de travail différenciée

L'organisation du travail doit susciter des comportements différenciés des enfants. Il importe, en effet, que l'enfant qui entre en 2P retrouve une activité individuelle qui alterne avec l'activité du groupe ou de la classe; il importe qu'il retrouve le matériel varié et attrayant qui, d'une part, a motivé jusque-là son intérêt, l'a incité à la participation active, et qui, d'autre part, a su susciter l'expression spontanée si importante au niveau du langage. Retrouvera-t-il, enfin, une maîtresse soucieuse de le sécuriser et de l'encourager en valorisant toutes les activités qui lui sont proposées?

*Les cours à niveaux.* Ils consistent à regrouper, pour certaines disciplines (langue étrangère par exemple), les élèves de même niveau, de façon à leur donner un enseignement en rapport avec leurs capacités et leurs connaissances. On répartit les élèves de plusieurs classes hétérogènes (il en faut, en principe, au moins trois) en groupes homogènes d'élèves de même force pour certaines disciplines dont le niveau d'avancement peut être mesuré avec plus de précision.

Ces cours à niveaux sont organisés plus tard, en école globale. Ils répondent à cette toujours même fonction d'individualisation de l'enseignement au niveau des aptitudes.

*Les cours à option.* Les cours à option situent l'individualisation au niveau des options. Les cours à option sont, d'abord, des activités d'essai qui pourront, en cas de succès, se muer en activités permanentes et décisives pour les études ou la profession future. Des non-enseignants devraient être intégrés au système scolaire, dans le même but de décloisonnement de l'école.

Puis, les options sous-tendront des activités d'approfondissement et de complément.

#### e) Pas de filière rigide

On sait qu'un enseignement égal pour tous accentue les inégalités. L'équité postule une différenciation du service offert à chaque enfant. D'où l'organisation d'une école globale intégrée, certes, pour un tronc commun d'enseignement, mais différenciée, flexible. La structure actuelle, issue du modèle classique, ne permet pas cette flexibilité. La structure décrite par «Ecole globale intégrée et différenciée» paraît, mieux que d'autres types d'organisation, susceptible de réunir les conditions d'une orientation répondant aux principes qui viennent d'être dégagés. Rappelons, en effet, que Colette Chiland avait trouvé dans son échantillon trois enfants à Q.I. inférieur à 80 à six ans et à onze ans. Mais ce n'étaient pas les trois mêmes.

#### Fonction de sauvetage

La fonction de sauvetage est indispensable, si l'on veut éviter de renforcer les inégalités des enfants de six ans. Avec Antoine Prost, nous dirions : «Donner à chaque enfant toutes ses chances, ce serait lui donner précisément celles que sa famille ne lui offre pas (...) il faudrait délibérément assigner comme fonction à l'école de compenser les inégalités culturelles héritées des familles.»

L'inégalité sera peut-être la démocratie. A ceux qui ont moins reçu en famille, l'école devrait donner le plus. Pour compenser les inégalités, l'école ne sera jamais assez inégale.

En bref, voici quelques mesures dites «canots de sauvetage»:

#### a) L'aide à l'enfance en souffrance

L'école doit être un milieu de dépistage et d'aide pour les familles vulnérables. A ce titre, l'action directe sur les familles d'enfants très jeunes (trois ans) est heureuse. Les GAPP (Groupes d'appui psychopédagogique) sont à développer à la manière du service dentaire ou médical. L'articulation aussi étroite que possible entre l'école et l'équipe de consultation est souhaitable. Mais les difficultés sont multiples. Colette Chiland a déterminé que 33 enfants sur les 66 de son échantillon, soit le 50%, méritaient un appui ou une thérapie. A ce problème de nombre s'ajoute la difficulté de la prise en charge, puisque 53% des enfants en traitement ont rompu des consultations avant terme.

#### b) Une pédagogie compensatoire

Les handicaps médicaux, affectifs ou sociaux sont à compenser par des mesures spéciales. «Tout enfant a le droit d'être placé dans l'envi-

ronnement qui activera ses ressources personnelles de façon à lui faire atteindre la limite optimale de son fonctionnement», déclare O'Doherty. Les récentes émissions télévisées du professeur Bettelheim ont consolidé ce droit de l'enfant dans l'esprit des téléspectateurs. La classe de soutien dès la 2<sup>e</sup> année primaire, la classe d'appui après l'horaire scolaire pour l'enfant momentanément en difficulté sont des conditions utiles. La promotion sans appui d'un enfant en difficulté à la fin de la 1P, ou le redoublement sans aide individuelle sont de mauvaises mesures. Colette Chiland en arrive à une conclusion importante: tout enfant échouant en 1P devrait faire l'objet d'un examen individuel approfondi, et d'une mesure thérapeutique appropriée. Ce peut être une psychothérapie, une intervention psychologique auprès des parents, des rééducations diverses, ou plusieurs de ces mesures à la fois. Tant pour la prévention de l'échec scolaire que pour l'hygiène mentale, c'est à ce niveau *au plus tard* qu'il est important d'intervenir.

Une action très précoce sur les familles est préconisée. Une école enfantine dès quatre ans est susceptible de tendre vers une certaine compensation de handicaps.

Maria Brederode de Santos, de l'EPSE, à Genève, relève avec pertinence que les enfants des classes défavorisées ont un vocabulaire non pas plus pauvre, mais différent, que l'école ne valorise pas; que le langage, chez eux, est moins source de plaisir et qu'aussi ils parlent moins et plus tard. Pour elle, l'école enfantine développe «l'appétence» au langage, le plaisir de dire et de lire.

Elle recommande aux enseignants de valoriser l'expérience de l'enfant, de moins corriger la forme du langage, de respecter la fonction de communication et d'offrir à l'enfant des apports extérieurs de langage. La lecture d'histoire, l'histoire racontée sont de ces moyens susceptibles de compenser, en langue maternelle, les handicaps culturels des familles. Ils répondent à la fonction de sauvetage.

JACQUES A. TSCHOUMY  
Directeur de l'Ecole normale  
de Delémont

#### Bibliographie

1. *L'enfant de six ans et son avenir*, Colette Chiland, PUF, 1971.
2. *La 1<sup>re</sup> année primaire, avant, après*, Document de la Conférence de l'enseignement primaire genevois, Département de l'instruction publique, Genève, 1973.
3. *Analyse d'un moment clé de la scolarité*, Société pédagogique genevoise, 1973.
4. Rapport des enseignantes maîtresses enfantines et maîtresses primaires ayant suivi le cours: *L'enfant de six ans*, à Delémont (juin 1974).
5. *Ecole: perspectives nouvelles*, Document du Congrès de la Société pédagogique romande, Genève, 1974.
6. *Stability and change in human characteristics*, B. S. Bloom, New York, 1974, Wiley éd.
7. *From Birth to Seven*, National Children's Bureau Slough, G.-B.
8. *National Child Development Study*, Goldstein, National Children's Bureau Slough, G.-B.