

A propos de l'intelligence

Jean VIAL

Maître assistant de pédagogie à la Sorbonne

Le problème de l'intelligence, qu'aborde ici notre ami Jean Vial, est un des plus importants, et il serait bon que les pédagogues se mettent d'accord sur la définition actuelle de cette faculté.

Pour ce qui me concerne, j'ai défini l'intelligence comme la perméabilité à l'expérience dans le cadre de notre pratique du tâtonnement expérimental.

C. F.

Ces réflexions ne concernent que l'Ecole du Premier degré. Nous pensons qu'il convient de s'intéresser d'abord à elle, alors que les recherches semblent se vouer de plus en plus aux enseignements ultérieurs. Il importe, à notre sens, de sauvegarder l'originalité de l'Ecole du premier degré en affirmant que son système de références est non l'enseignement qui suit, mais l'Enfant qui vit.

Parmi les questions posées — et leur unité est fondamentalement établie — nous retiendrons surtout un problème de moyens et un problème de fins.

Au-delà des méthodes, les éclairant et les fondant en quelque sorte, le trait dominant de la pédagogie moderne est l'établissement d'un nouveau style de relations humaines. Peut-être même faudrait-il dire de nouveaux styles de relations

humaines. Dans la classe figée, aphone et claustrée, il n'y a qu'une formule de discipline possible : autoritaire et répressive. Par là, l'Ecole traditionnelle prépare à une société d'un type défini, totalitaire — et parvient à être en retard à la fois sur l'Enfant et sur le Siècle. Ce dernier attend des êtres souples et disponibles, optimistes et coopérateurs, entreprenants et dévoués. Quant à l'Enfant, s'il a autant besoin de sécurité que de liberté, il a plus besoin de sécurité que d'autorité. Et s'il est admis qu'il faut avoir pratiqué une notion pour l'assimiler, a fortiori en sera-t-il ainsi pour une technique de travail en commun, une formule de vie sociétariaire. Dès lors s'imposent des situations où les enfants peuvent prendre des initiatives, assumer des responsabilités, accorder leurs pensées et leurs actes à ceux de leurs camarades. De la sorte, se

nouent des liaisons heureuses entre la petite Personne et le petit groupe : on n'exprime jamais que soi — et, comme le dit Freinet, *on ne travaille que pour les autres.*

Une définition de l'intelligence

Ce qui nous amène à considérer le problème de cette *intelligence* qu'il faut reconnaître et développer chez l'enfant. Il est à noter, dès l'abord, que les adultes jugent à ce propos sans appel — alors qu'ils ne s'entendent guère sur le contenu du mot. Beaucoup d'entre eux distinguent mal l'intelligence d'une faculté d'assimilation et de restitution mnémoniques, plus ou moins aidée par des rampes d'abstraction ou des chaînes d'analogie. Ceux mêmes qui ne s'en rapportent pas aux examens du soin de mesurer l'intelligence, se laissent tenter par des critères verbo-conceptuels. C'est ce que nous appelons l'égoïsme adulte. Il est sans doute fâcheux de s'emprisonner volontairement dans des mots que l'on a créés — de figer sa position parce qu'ils sont fixés — de refuser de revoir son vocabulaire lorsque s'imposent des découvertes scientifiques. S'il est vrai qu'il existe une psychologie fonctionnelle, la définition de l'intelligence ne peut être qu'intégrale ; s'il est vrai qu'il existe une psychologie différentielle, la définition de l'intelligence ne peut être que différente selon les âges : elle serait alors la faculté de réussir aussi bien et aussi vite qu'il se peut dans l'ordre d'activités auxquelles s'adonnent naturellement des êtres du même âge. D'adulte à enfant, il ne s'agit pas seulement de différence de degré dans les performances : c'est une différence de nature des activités. Et de cette nature décide non le pédagogue, mais la Nature elle-même.

Le grand drame de l'Ecole, dite primaire, c'est qu'elle est née la dernière — et que ses créateurs ont cru devoir lui assigner les modèles que l'on disait *supérieurs*. La technique même des examens a imposé le système ; des horaires fragmentés ont découlé de la fatigue qu'il fallait bien reconnaître dès lors que l'enfant était condamné à des programmes analytiques, à des méthodes abstraites, à un enseignement magistral. Et il faut avouer que l'exceptionnelle mémoire de l'écolier a paru accréditer la formule. Ainsi les rapsodes dont parle Xénophon, répétaient-ils, sans les comprendre, de longues prières — et les filles de l'Imprimeur Plantin corrigeaient des épreuves d'hébreu sans connaître cette langue. Mais autant en emporte la vie. Les maîtres traditionnels seraient atterrés s'ils savaient le peu qui subsiste à 20 ans — nous l'avons inventorié — de huit ans d'enseignement obligatoire.

Le cycle d'observation

Mais voilà le temps des retrouvailles avec l'Enfant. Un peu oubliée par la sociologie, la pédagogie bénéficie des apports d'une psychologie qui, selon les conseils d'Henri Wallon, entend saisir l'enfant en situation scolaire. Malgré des difficultés de tous ordres, l'Ecole Moderne a fait ses preuves. Et il nous est né le Cycle d'Observation. Mais pourquoi faut-il que des vérités aussi fondamentales ne soient reconnues qu'entre 11 et 13 ans ? Pourquoi a-t-on accroché ce temps des grâces entre deux périodes d'instruction livresque intensive ? Imagine-t-on l'élève qui a retrouvé son souffle propre, fait l'essai de ses forces, livré en 4^e à un érudit à gages qui voudra *rattraper le temps perdu* ? Et l'expérience n'est-elle pas faussée à la base par l'enseignement qui a précédé, des méthodes qui sont celles

*Expérience psychologique de la possibilité à l'expérience
les
(Freinet)*

du cours moyen 2^e année — pardon : la 7^e ! — bien plus près de la 4^e que de la nouvelle 6^e ?

On ne reconstruit pas une maison à partir du 2^e étage. En réalité, les méthodes — l'esprit surtout — du Cycle d'Observation c'est dès le début, c'est tout au long de la *Primaire* qu'il faut les appliquer. Et alors nous découvrirons, nous épanouirons des intelligences du type enfantin : observateurs et manipulateurs, curieux et sensibles, émotifs et actifs, artistes et coopérateurs — créateurs, et d'abord d'eux-mêmes. Et voilà qui dépasse le compte rendu de mémoire et le dialogue crayon-papier, même assorti d'une télévision scolaire parachutée dans la classe.

De la sorte, pour en faire l'essai dès le premier âge, se trouve enfin levé l'interdit hellénique contre le travail des mains. Du coup apparaissent les types d'intelligence (sensori - moteur ou verbo - moteur) qui valent à n'en pas douter l'intelligence verbo-conceptuelle. Du coup est rompu cet *écrémage* sans pitié qui, si l'on n'y prend garde, va priver les classes ouvrières et paysannes de ces

élites fonctionnelles que nous fournissaient autrefois les Cours Complémentaires : jamais ces classes sociales n'ont eu tant besoin de militants syndicalistes ou coopérateurs *intelligents* et courageux. Nous concevons qu'un fils d'ouvrier ou de paysan doive aller *au bout de la carrière*. Mais hélas ! il n'est pas assuré que le futur savant naîtra des critères traditionnels : l'examen des programmes et l'analyse des méthodes et des monographies de métier s'accordent plutôt sur la préparation aux emplois de l'enregistrement et de la comptabilité qu'à l'épanouissement de personnalités de chercheurs ou d'animateurs, de semeurs d'idées ou de conciliateurs d'hommes.

Que prolongeant les Ecoles Maternelles au lieu de vouloir devancer les Lycées, l'Ecole du premier degré permette avant tout à l'enfant d'exprimer le type d'intelligence qui correspond à sa nature et à son âge, parfois à son milieu. Et le reste nous sera donné de surcroît. A son heure.

Jean VIAL