

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 45 (1972-1973)

Heft: 4

Artikel: La valeur n'attend pas le nombre des années

Autor: Nikitine, Boris

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851820>

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: 30.03.2025

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

La valeur n'attend pas le nombre des années

par Boris Nikitine

Le grand écrivain français Georges Duhamel – qui était aussi médecin – a pu dire que «jusqu'à l'âge de cinq ans, tous les enfants ont du génie». L'avenir de l'adulte dépend ainsi pour une bonne part des premières années de la vie. Il est donc essentiel d'éveiller au plus tôt l'enfant, de le laisser découvrir le monde et s'émerveiller à loisir, comme de favoriser sa curiosité devant la connaissance.

Aujourd'hui, les enfants savent lire à trois ans, et à cinq ans ils manient les fractions. Leurs facultés créatrices sont d'autant mieux développées qu'elles l'ont été plus tôt.

La diversité des aptitudes humaines a toujours suscité le plus vif intérêt. Pourquoi certains possèdent-ils des capacités dont d'autres sont dépourvus? Pourquoi les uns sont-ils pleins de talent tandis que les autres en sont totalement dénués? Pourquoi tous les enfants prodiges ne deviennent-ils pas des génies? Et pourquoi, en règle générale, les génies sont-ils si rares dans tous les domaines de l'activité humaine?

L'accélération sans précédent du progrès de la science et de la technique, le prodigieux enrichissement de nos connaissances et la nécessité pour chaque enfant de les acquérir posent aux éducateurs et aux psychologues quantité de problèmes.

Pour élargir le savoir des étudiants, il faut soit augmenter la durée de leurs études, soit alourdir les programmes. Or, la journée de travail d'un lycéen est déjà plus longue que celle d'un ouvrier adulte, ce qui risque de compromettre sa santé.

En outre, les connaissances sont de plus en plus rapidement dépassées et doivent être sans cesse renouvelées. Nous voyons disparaître l'un

après l'autre certains métiers et certaines professions. Dans presque tous les emplois, on fait toujours davantage appel à l'intelligence et à l'invention; c'est pourquoi la tâche essentielle de l'éducation est de développer l'intellect et les facultés créatrices de l'enfant. La société a besoin d'une étiologie du génie.

Toutes sortes d'hypothèses ont été émises au long des siècles. Certains hommes de génie ou de talent ayant eu des cerveaux plus gros que la moyenne, on a cru que l'intelligence était proportionnelle à la quantité de matière grise. Cependant, on a connu aussi des génies dont la tête était petite ou qui, comme Pasteur, avaient perdu l'usage d'une moitié de leur cerveau à la suite d'une hémorragie cérébrale. L'étude de la structure des cellules du cerveau, celles du cortex en particulier, a révélé qu'elles présentent parfois des différences chez les génies mais la question de savoir quelles sont les différences déterminantes est restée sans réponse.

On a cru aussi que, dans les familles, l'aîné des enfants était le plus doué. Cette hypothèse a trouvé des défenseurs jusqu'au moment où les statistiques l'ont infirmée: sur soixante-treize hommes illustres, de grand talent ou de génie, quatre seulement étaient des premiers-nés. Milton, Léonard de Vinci, Heine, Anton Rubinstein, Benjamin Franklin, Mendeleïev ont tous été des dix-septièmes enfants et Mentchnikov un seizième enfant.

L'idée que l'intelligence est héréditaire continue à être admise, quoique les généticiens qui ont fait, au cours de ces dernières années, des découvertes très importantes dans le domaine de l'hérédité soient loin d'être unanimes sur ce point.

Comment expliquer que de jeunes enfants qui, très souvent, étonnent les adultes par leur intelligence précoce ne manifestent, une fois adultes, ni génie ni talent? Que sont devenus leurs dons et leurs aptitudes?

Pourquoi l'écrasante majorité des enfants élevés dans les orphelinats et les maisons d'enfants parlent-ils si tard, et pourquoi font-ils des études scolaires si médiocres?

Afin de pouvoir répondre à ces questions, essayons de définir la nature de ce qu'il est convenu d'appeler les «facultés».

La science s'est attachée à plusieurs douzaines de cas d'enfants perdus qui n'eurent pour compagnons que des loups, des ours ou des singes, et rendus à la société des hommes entre l'âge de huit et douze ans. On a, naturellement, essayé alors de leur apprendre à parler; or, aucun de ces enfants n'y réussit jamais. Une petite fille trouvée dans une tanière de loups près de Calcutta, alors qu'elle était âgée de huit ans, n'apprit à prononcer qu'une trentaine de mots pendant les six années qu'elle vécut dans la famille d'un pasteur.

Nous pouvons en conclure que l'on n'apprend pas à parler à tout âge. Dans certaines conditions, une faculté restée latente chez l'enfant se manifeste, et il commence à parler sans difficulté. Dans d'autres conditions, cette évolution est entravée, se fait lentement, tandis que dans d'autres cas elle s'arrête presque complètement.

Tout enfant physiquement et mentalement sain a, dès sa naissance, de prodigieuses potentialités: plus tôt on commence à les développer, mieux cela vaut. Mais nous ne nous rendons pas assez compte qu'il

existe une période cruciale pour ce développement.

Qu'il me soit permis d'exposer ici mon expérience de père de cinq enfants, expérience qui est antérieure aux hypothèses sur les facultés créatrices telles que nous les exposons ici. Notre projet et les moyens que nous avons employés étaient tout à fait simples: ce qui est vraiment surprenant, ce sont les résultats que nous avons obtenus.

Comme bien d'autres parents, nous voulions des enfants physiquement et mentalement bien développés. Mais nous n'étions pas très convaincus de la valeur scientifique de nombreux principes d'éducation et conseils médicaux, surtout en ce qui concerne l'âge auquel le développement intellectuel était censé commencer.

Nous décidâmes d'élargir l'univers de nos enfants autant que le permettaient les ressources d'un ménage d'enseignants, afin de les faire accéder à tout ce qui compose le monde de l'adulte: matériaux, outils, instruments et autres objets concrets, avec le plus possible de contacts humains. Les outils étaient petits, mais c'étaient de vrais outils; les canifs et les hachettes avaient un tranchant; on pouvait vraiment peser des objets sur la balance et s'exercer aux anneaux, aux barres parallèles et à la corde lisse.

Même les jouets n'étaient pas des jouets. Avec des billes de bois équerries et des planches, on pouvait construire une maison assez grande pour que les enfants puissent y entrer et même y installer l'électricité, le circuit étant alimenté par un générateur. Des schémas de montage permettaient de construire des machines. Les murs des chambres d'enfants étaient ornés de cartes, de tableaux, de diagrammes et des lettres de l'alphabet, et les étagères, de machines, de jeux de construction, d'ouvrages de référence et de manuels divers.

Dans ce monde, en modèle réduit mais réel, d'où nous avons banni nombre de règles et restrictions chères aux éducateurs, les enfants pouvaient évoluer librement.

Nous ne savions pas encore à quel âge un enfant peut apprendre à lire. Eh bien, à un an, nos enfants jouaient déjà avec les lettres imprimées sur des fiches de carton ou sur des cubes. Ils avaient un tableau noir et de la craie, du papier et des crayons, des lettres en plastique et en fil de fer, des abécédaires et des livres de lecture pour les tout-petits.

Le résultat nous surprit: nous nous aperçûmes que les enfants peuvent apprendre à lire très tôt. Aliocha lut son premier mot à deux ans et huit mois, Anton à trois ans et trois mois, Anna et Olga à trois ans et quatre mois. A trois ans et demi, ils étaient aussi avancés en arithmétique qu'un élève du cours préparatoire. Sachant lire, ils s'intéressèrent aux cartes, aux livres et aux manuels; dans ces manuels, et au cours des conversations à table, ils acquirent facilement des notions de grammaire et de mathématiques – par exemple, en posant à leurs parents des problèmes de division.

A six ans, ils savaient tracer le plan d'une route, lire une carte et s'orienter aussi bien dans la nature que dans une ville. A cinq ans, Aliocha allait tous les jours, à pied, chercher la nourriture de ses petites sœurs au centre d'alimentation pour les enfants, qui se trouvait à un kilomètre et demi. Il avait sept ans et demi lorsqu'il prit le train pour la première fois, et nous n'avons pas craint de le laisser ainsi aller seul de Bolchevo à Moscou.

Deux ans avant d'entrer à l'école, les garçons savaient lire les nombres jusqu'à un million, faire des opérations simples sur les fractions et manier avec aisance les mesures de longueur, de poids et de temps. Aliocha put sauter deux classes. En troisième année, il décrocha la première place à un concours de mathématiques. Anton est entré à l'école un an après, mais il a eu tôt fait de rattraper son frère. A huit ans, il se sent aujourd'hui très à l'aise parmi les enfants de douze ans, et il a surclassé son frère en remportant le dernier concours de mathématiques.

Les filles paraissent, elles aussi, devoir avancer très vite à l'école primaire. Nous avons découvert, en

outre, qu'ayant appris à lire très tôt les enfants écrivaient correctement avec plus de facilité. Dès leur première année de classe, nos deux fils rédigeaient sans fautes de grammaire.

J'ai fait passer aux garçons des tests d'assemblage, de mise en ordre et de classification: leurs résultats ont été aussi bons que ceux des enfants de quinze ans.

Les enfants d'âge préscolaire ont de multiples occasions, et les loisirs nécessaires, pour résoudre des problèmes vitaux, toujours nouveaux; c'est pourquoi leurs facultés créatrices s'éveillent souvent très tôt. Mais à mesure qu'ils grandissent – fait assez surprenant – le nombre de problèmes compliqués qu'ils savent élucider diminue. A l'école, tout ce qui est nouveau et incompréhensible pour eux leur est expliqué: en outre, à mesure qu'ils progressent dans leurs études, ils ont moins de temps à consacrer à ce qui les intéresse. Tout cela paralyse et finit par atrophier les facultés créatrices dont l'épanouissement avait été si rapide.

Dans les *kindergartens*, où les enfants sont enfermés toute la semaine et ne voient leurs parents que pendant les week-ends, on se préoccupe surtout de les bien surveiller et de les soumettre à des règles strictes: l'enfant n'a aucun problème à résoudre par lui-même. Il est isolé des enfants plus grands et, comme il ne peut rien apprendre des enfants de son âge, et que les adultes sont peu nombreux, il ne se trouve pas dans des conditions favorables à l'acquisition du langage.

Si l'aptitude aux mathématiques était un don de la «nature», toutes les écoles produiraient des mathématiciens d'égal niveau. Mais ce n'est pas le cas, et nous avons donc des écoles «spéciales» avec des professeurs «spécialement» formés et des méthodes «spéciales» d'enseignement. C'est à ce prix que l'on crée les conditions favorables au développement de ces aptitudes, conditions qui n'existent pas dans les autres écoles.

Quelles que soient les facultés considérées, on constate partout que le nombre de sujets capables est en

raison inverse de la moyenne d'âge du groupe.

A cela, le neurobiologiste suédois Holger Hiden nous apporte une confirmation purement biologique. Il affirme que les expériences effectuées au niveau moléculaire prouvent que, pour se développer pleinement, le cerveau a besoin non seulement des aliments indispensables, mais aussi de stimulation, surtout au cours des premiers âges.

Les neurones privés de l'un ou de l'autre de ces facteurs, en particulier d'une ambiance intellectuelle stimulante, ne peuvent produire les pro-

téines indispensables, ni former de chaînes d'associations. Ils deviennent donc semblables à des outres vides et, finalement, s'atrophient. De nouvelles recherches dans cet ordre d'idées pourraient entraîner de grands changements dans le domaine de l'éducation; un mouvement se dessine déjà en faveur d'un enseignement méthodique dès la première année de la vie.

Lors de l'assemblée générale de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, le docteur René Zazzo, médecin français, faisant le point des recherches les plus ré-

centes, remarquait que «d'après les observations effectuées il est de plus en plus prouvé que les cinq premières années de la vie sont extrêmement importantes et comportent des richesses mentales insoupçonnées».

Et il ajoute: «Le point d'équilibre entre naissance et âge adulte se situe à la troisième année». Thorndike et ses collaborateurs sont arrivés par le calcul à la même conclusion. «A trois ans, disent-ils, l'être humain est déjà parvenu à mi-chemin de son évolution mentale.»

Zum neuen Bildungsartikel

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen schreibt:

Der neue Bildungsartikel enthält in der bundesrätlichen Fassung ein Recht auf «der Eignung entsprechende Ausbildung». Wenn ein neues Sozialrecht eingeführt werden soll, kann es nur das «Recht auf Bildung» sein, wie es die Kommission jetzt auch vorschlägt. «Ausbildung» ist wesentlich auf den Beruf bezogen. Eine *umfassende Menschenbildung*, die nicht auf die spezifische «Eignung» beschränkt sein darf, ist Voraussetzung jeder sinnvollen Ausbildung. Außerdem müßte die Frage abgeklärt werden, welcher Instanz die Kompetenz zukommt, «Eignung» festzustellen. Es ist vor auszusehen, daß der Staat sie sich wird zuerkennen müssen.

Die Auseinandersetzung um die Begriffe «Bildung» und «Ausbildung» ist nicht bloß ein Streit um Worte. Bei der Vernehmlassung waren die Spitzenverbände der Wirtschaft gegen ein Recht auf Bildung, da sie eine Beeinträchtigung der speziellen, für den wirtschaftlichen Bedarf unmittelbar nutzbaren Ausbildung befürchteten. Es geht aber nicht an, unter dem Schein eines allgemeinen Menschenrechts lediglich das Recht der Wirtschaft auf brauchbare Arbeitswerkzeuge in die Verfassung aufzunehmen.

In seiner Botschaft erklärte der Bundesrat ausdrücklich, daß der

Staat nicht imstande sei, dem Einzelnen zu Bildung zu verhelfen. Genau das, was der Staat nicht leisten kann, ist jedoch Aufgabe und Pflicht der Schule. Wenn der Staat trotz seiner zugestandenen Unfähigkeit größere Kompetenzen über das Schulwesen fordert, dann muß auch die *freie Initiative*, welche allein Bildung zu vermitteln vermag, verfassungsmäßig anerkannt und gestärkt werden. Auch im bisherigen Schulwesen ist Bildung immer nur so weit verwirklicht worden, als die freie Initiative zur Geltung kommen konnte. Die freie Initiative ist in drei Bereichen zu gewährleisten: 1. durch Umschreibung der Rechte und Pflichten der Eltern; 2. durch Garantie der Unterrichtsfreiheit; 3. durch die Gewährleistung des Rechtes auf Gründung von Schulen mit freier Trägerschaft.

Daß Freiheit nicht ohne Risiko ist, ist selbstverständlich. Ebenso gefährlich wie ein Mißbrauch der Freiheit kann ein Mißbrauch oder ein einseitiger Gebrauch der neu vom Staat geforderten Kompetenzen werden. Durch sein Aufsichtsrecht über die Schule behält der Staat die Möglichkeit, Auswüchse zu verhindern. Ohne Freiheit jedoch wird jede Reform leere Theorie oder administrative Betriebsamkeit bleiben. Auch dem möglichen Mißbrauch administrativer Kompetenzen müsse Grenzen gesetzt werden.

Im Absatz 3 heißt es, der Unterricht stehe unter «staatlicher Kontrolle» statt wie bisher «Leitung». Warum sagt man nicht «Aufsicht»? Warum das häßliche Fremdwort? «Kontrolle» ist auch sachlich nicht angemessen und außerdem zweideutig. Im Französischen heißt es «Aufsicht», im Englischen «Herrschaft». Würde die englische Bedeutung, die ja auch bei uns immer mehr überhand nimmt, sich auch hier durchsetzen, dann wären wir wieder bei «Leitung» angelangt, was ja gerade vermieden werden sollte.

Absatz 4 gibt dem Bund unter anderem die Kompetenz Grundsätze für Gestaltung und Ausbau des *Mittelschulwesens* aufzustellen. Der einzige verbindliche Grundsatz, der für Mittelschulen in Betracht kommt, ist, die Hochschulreife zu vermitteln. Um hier die nötige Einheitlichkeit zu erreichen, genügt die Kompetenz zur Bestimmung der *Maturitätsbedingungen*. Der Weg zum Ziel der Hochschulreife muß jedoch frei bleiben. Eine sinnvolle Reform der Mittelschule kann nur aus den heute überall im Fluß befindlichen Diskussionen und Bemühungen der Beteiligten selbst herauswachsen und nicht von oben angeordnet werden.

Die Aufnahme der Bestimmung, daß Gewährung von *Bundessubventionen* von der *Koordinationswilligkeit der Kantone* abhängig gemacht