

La psychologie dans les classes nouvelles

In: Enfance. Tome 1 n°1, 1948. pp. 59-70.

Citer ce document / Cite this document :

Gal Roger. La psychologie dans les classes nouvelles. In: Enfance. Tome 1 n°1, 1948. pp. 59-70.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1948_num_1_1_1299

LA PSYCHOLOGIE DANS LES CLASSES NOUVELLES

par Roger GAL

LE PSYCHOLOGUE ET L'ÉDUCATEUR

On connaît l'habituelle réaction de l'éducateur, du pédagogue devant le psychologue : de quoi vient-il se mêler ? Quel trouble, quelle perte de temps va-t-il occasionner à la classe ? Que peut-il nous apprendre avec ses prétendues mesures scientifiques, que nous ne sachions déjà ou que nous ne puissions savoir aussi sûrement avec l'aide de la seule intuition ? C'est celle de l'instituteur à qui l'Orientation professionnelle vient demander des renseignements, des feuilles à remplir, un surcroît de travail dont il ne comprend pas toujours le sens. C'est celle surtout du professeur secondaire qui sait où il va, ce qu'il a à faire et qui connaît son métier. Pour savoir enseigner, ne suffit-il pas de bien connaître ce qu'on a à enseigner ? Qui sait bien sa matière, qui domine sa discipline, n'a-t-il pas le secret pour bien la présenter, pour bien la déverser dans la tête de ses élèves ?

Ce fut l'attitude consciente ou inconsciente de presque toute l'Université. Quand on voulut, lors de l'expérience des Classes d'Orientation tentée sous Jean Zay, introduire le psychologue dans les murs du lycée ou du collège, ce fut un tollé de protestations. On avait proposé aux maîtres de ces classes pour diriger l'observation de l'enfant, un très intéressant livret : la fiche l'ontègne comme on l'appelait du nom de son auteur ; on la tourna en dérision : voilà qu'on s'imaginait d'interroger l'enfant, la famille, et de répondre à des questions aussi indiscrettes que vaines ! La preuve de l'échec de la tentative est fournie par le fait que, en dehors de quelques centres sérieux qu'on compterait presque sur les doigts, on laissa de côté le fameux livret.

L'INITIATIVE DES CLASSES NOUVELLES.

Il faut reconnaître qu'une évolution notable s'est faite. Chose curieuse, due peut-être à la guerre, au temps que demande toute idée pour mûrir, pour se faire accepter, l'attitude des éducateurs a bien changé sur ce point. En tout cas, dans les Classes nouvelles qui furent lancées en octobre 1945 sur l'initiative de MM. Monod et Le Rolland à l'entrée du Second degré — d'abord *sixièmes nouvelles*, puis *cinquièmes nouvelles*, cette année *quatrièmes nouvelles*, soit 600 classes en tout, touchant essentiellement l'ancien secondaire, le technique et quelques Cours Complémentaires — le rôle de la psychologie, la collaboration avec les psychologues furent posés en grands principes de base. Les circulaires de lancement, les stages de préparation des maîtres mirent l'accent

sur ce problème central de l'éducation. On attirera sans cesse l'attention des maîtres sur la nécessité d'observer l'enfant, de mieux le connaître, de concentrer leurs efforts sur cet aspect nouveau de leur tâche.

RAISONS DE CETTE INITIATIVE.

Une des raisons d'être majeures de ces Classes Nouvelles est d'appliquer enfin à la pédagogie toutes les découvertes de la psychologie de l'enfant de combler l'abîme qui s'est creusé entre les connaissances les plus sûres de cette jeune science et la pratique pédagogique. Mais en dehors de cette considération d'ordre général, l'attention portée à la psychologie dans ces classes s'explique par leur définition même et par leur but particulier. *Classes d'Orientation* du premier cycle du Second Degré elles visent, conformément aux vues de la Commission de Réforme, à mieux répartir les enfants entre les différentes branches d'études qui s'offrent à eux au moment où, ne pouvant plus se contenter des acquisitions élémentaires et communes de base, ils ne peuvent pas non plus embrasser l'ensemble des savoirs nouveaux que présente la gamme très riche de la Science moderne, et où ils doivent, choisir. Mais il convient que ce choix si important pour l'avenir de l'enfant ne se fasse plus seulement selon les idées préconçues, les préjugés, les ambitions plus ou moins heureuses des familles, les jugements prématurés des premiers maîtres, ni non plus sur les résultats d'un quelconque examen, hâtif, limité et souvent hasardeux. Il s'agit d'orienter, c'est-à-dire de diriger chaque enfant vers le genre d'études qui lui convient le mieux, vers les activités scolaires qui sont les plus capables de l'épanouir, d'assurer son plein développement sur le plan individuel et sur le plan social. Cela implique un double travail, de *diagnostic* d'abord des capacités, facultés et intérêts de l'enfant, et — chose encore plus délicate — de *pronostic* sur l'avenir.

A l'expérience, on a de plus en plus centré les deux premières années, c'est-à-dire la 6^e et la 5^e, sur la fonction d'observation, de sondage de l'enfant, les deux suivantes, 4^e et 3^e, sur l'épreuve de ces aptitudes. Pour cela des options, sortes de « banes d'essai », doivent permettre de contrôler le bien-fondé des observations faites ou des conseils donnés et décider, par le succès ou l'échec de l'élève (1), si l'on doit continuer ou non l'orientation entreprise.

C'est dire le rôle primordial de l'observation psychologique dans ces classes. Il est évident qu'une telle fonction suppose une étude minutieuse, objective, précise et continue de l'enfant à presque tous les points de vue, puisque dans la formation et la détermination de la personnalité — les grands psychologues nous l'ont dit bien des fois — tout tient à tout et peut retentir sur tout dans l'unité profonde de l'individualité. Tous les facteurs, non seulement personnels mais sociaux (influence du milieu, condition sociale, etc.), intellectuels mais aussi affectifs ou caractériels peuvent décider de la direction finale de la personnalité. De là l'emploi presque forcé de la psychologie, le recours aux psychologues et aux moyens les plus scientifiques d'observation psychologique dans ces classes. La psychologie a été comme une nécessité qui

(1) J'insiste sur ce point. C'est donc l'élève lui-même qui, par ses résultats, ses capacités son courage, décide finalement du choix.

s'imposait si l'on voulait leur faire réellement jouer le rôle qui était le leur. Et n'est-ce pas d'ailleurs une fonction qui s'impose plus ou moins d'un bout à l'autre des études ? Après l'Orientation scolaire, il y a l'orientation professionnelle, puis une autre orientation à la fois scolaire et professionnelle à l'entrée de l'enseignement supérieur et de la vie active. Bien adapter les tâches et les fonctions aux possibilités et aux ressources de chaque individu, c'est une œuvre qui, dans la société moderne, ne peut plus relever simplement du seul empirisme ou du hasard. Le gâchis individuel et social que recouvrent les vieux procédés, ou plutôt l'absence totale de procédés, ne saurait s'estimer à toute son importance. Il faut y remédier.

LES TROIS FONCTIONS DE LA PSYCHOLOGIE DANS LES CLASSES NOUVELLES.

Étant donné le but des Classes Nouvelles et leur dessein de servir au mieux chaque enfant, de développer au maximum de leurs possibilités toutes les individualités, on peut reconnaître à la psychologie trois applications dans ces classes.

La première vise à tirer de la psychologie de l'enfant les conséquences qu'elle devrait avoir pour la pédagogie en général. On vient par exemple de lancer les classes nouvelles au niveau de la 4^e et de la 3^e, c'est-à-dire pour des enfants ayant en principe entre 13 et 15 ans. Que nous disent les psychologues sur cet âge ? Ils nous apprennent les caractéristiques générales de ce stade de la vie de l'enfant dont il est convenu théoriquement depuis J.-J. Rousseau que la pédagogie a tout intérêt à respecter l'évolution. Ils nous disent entre autres choses l'importance à ce moment du développement affectif, de l'émotion, du sens esthétique, de l'admiration. C'est l'âge du repliement sur soi, de la prise de conscience des valeurs et aussi de l'opposition à autrui ou à la famille, de l'opposition pour l'opposition, pour l'affirmation de soi. C'est l'âge de la susceptibilité, de la critique pour la critique. Et c'est aussi et surtout l'âge où se manifestent les transformations de la puberté, période de croissance où le développement même physiologique se fait non sans fatigues ou sans troubles à travers une crise qui peut affecter même le développement de l'intellectualité. Quelles conséquences la pédagogie doit-elle tirer de ces faits ? Peut-elle profiter de ces tendances pour développer le goût des « débats » ou du travail individuel ? Que valent d'ailleurs exactement ces observations un peu floues ? Que signifient-elles chez les garçons et chez les filles ? Autant de questions pratiques à envisager pour une meilleure adaptation des méthodes et des matières à la réalité psychologique de l'enfance et de l'adolescence. Sans traiter ici de ces problèmes qui nous entraîneraient trop loin, j'insisterai simplement sur leur importance. Si nous remarquons par exemple qu'à ce niveau l'éducation traditionnelle fait assez peu de place à la formation des sentiments ou à l'exploitation de l'émotivité et du sens esthétique ou moral mais les dilue par une analyse prématurée ou imposée du dehors, nous serons bien forcés d'admettre qu'il y aura beaucoup à changer dans les procédés en usage et beaucoup à inventer pour offrir aux tendances propres à cet âge des occasions de se développer et, à l'enfant, le moyen de les maîtriser.

En second lieu le souci d'orienter les élèves impose la nécessité d'arriver

à une connaissance beaucoup plus précise des aptitudes, des dons, des capacités, des intérêts, mis en jeu par les différentes activités ou disciplines scolaires. Quand on se penche d'un peu près sur ces problèmes, on a tôt fait de voir que, si nous savons peut-être à la perfection nos matières et l'art de les enseigner, nous ne sommes que superficiellement renseignés sur les activités, qualités mises en action par chacune d'elles. Sans doute est-ce une chose complexe de dire ce que demandent la version latine, la réflexion historique ou le raisonnement scientifique, de définir ce qui fait à proprement parler un tempérament littéraire ou un tempérament scientifique, ce qui différencie l'aptitude purement manuelle de l'aptitude technique. Il est encore plus délicat de mettre en rapport les aptitudes isolées — hors celles qui sont nettement spécialisées et distinctes, comme l'aptitude musicale ou l'aptitude manuelle — avec l'orientation aux études classiques ou aux études modernes, avec les langues vivantes ou tel genre d'activité scientifique. Il y a bien des domaines qui se chevauchent, bien des qualités qui se retrouvent exigées en des disciplines différentes, bien des manières d'avoir par exemple le sens de l'observation qui peut différer du tout au tout selon qu'on exprime ses idées par des mots, par des dessins ou par des constructions de ses mains. Et ce qui est révélateur ce n'est pas tant l'aptitude en soi — à supposer qu'elle existe — mais ses variations chez le même individu selon le mode adopté. Enfin il y a le problème préalable de savoir si les différenciations que nous introduisons dans les activités scolaires correspondent toujours à des réalités et à des différenciations psychologiques. Les combinaisons d'aptitudes semblent fort nombreuses. Les groupes ou types que nous pouvons établir ont une valeur statistique, toujours soumise, dans le cas individuel, à des possibilités différentes dont il faut tenir compte (1).

Et c'est pourquoi il faut bien en venir à la connaissance des individus, à la découverte des caractéristiques personnelles, à la reconstruction de la personnalité de l'élève. Ce n'est pas à dire que la typologie ne soit pas indispensable ; elle cerne un certain domaine de possibilités. De même la connaissance du niveau mental des élèves est absolument nécessaire ; elle permet d'abord d'éviter des erreurs et de ne pas se laisser influencer par l'âge de ses élèves selon une tendance à laquelle on échappe difficilement. Comment rétablir dans les infériorités qu'on constate chez le jeune garçon en avance ce qui tient à son âge et ce qui provient de sa nature ? Comment dire ce qu'il serait ou vaudrait s'il avait comme ses camarades 6 ou 12 mois de plus ? Revenant sur les statistiques des Classes d'Orientation, j'ai constaté que dans un grand nombre de cas, on avait indûment conseillé les études classiques à des enfants de 12 ans ou plus qui faisaient sans doute illusion par leur maturité ou leur savoir quand on les comparait à des camarades plus jeunes. La connaissance de l'âge mental des élèves par rapport à leur âge physiologique, permet de faire un tri entre ceux qui peuvent aspirer à des études intellectuelles poussées et les autres, les inaptes, les retardés et ceux qui devront assez tôt songer à une formation professionnelle. Mais elle ne permet pas de résoudre le problème le plus délicat ; car il reste, quel que soit le niveau de l'élève, à le

(1) Des heures spéciales de recherches d'aptitudes, d'exercices types, ont été prévues dans l'horaire de 5^e pour favoriser cette observation. Mais au fond toute la classe peut être l'occasion de ces recherches.

diriger vers le genre de formation ou de culture qui lui conviendra le mieux. L'Orientation n'est pas seulement la Sélection. C'est pourquoi l'analyse et l'observation des facteurs individuels reste toujours nécessaire.

LES DIFFICULTÉS.

Les difficultés tiennent d'abord à ce que les maîtres, en général, n'ont pas été préparés dans leurs études à cette tâche. Ce n'est pas la petite initiation, qu'on peut leur donner dans des stages ou le recours aux livres qui peut tenir lieu de cette formation. Aussi leur a-t-on conseillé de recourir, chaque fois qu'ils le pourraient, aux spécialistes. Cela s'est fait fréquemment à Paris où l'on est favorisé par la proximité des chercheurs, mais aussi en province où l'on a fait appel aux Centres d'Orientation professionnelle. Ceux-ci s'y sont toujours prêtés, je crois, avec beaucoup de bonne grâce et d'intérêt malgré les lourdeurs de leurs charges. On a beaucoup fait passer de tests collectifs — en particulier celui de Mme et M. Piéron. Des contacts féconds ont été établis ; des résultats certains ont été obtenus. Les maîtres se sont intéressés à l'apport de ces pratiques ; ils ont aimé confronter leur opinion avec celle des spécialistes ; les cas de désaccord ont été aussi fructueux que les cas beaucoup plus fréquents de concordance dans les jugements portés. On ne peut que se réjouir de ces tendances et de ces efforts.

Il n'en reste pas moins que des difficultés subsistent encore. Les psychologues restent malgré tout des gens du dehors et qui passent. Ils n'ont pas toujours le temps d'expliquer à fond comment ils procèdent et comment ils arrivent à leurs jugements (1). Ils n'ont pas un contact assez grand avec les élèves et avec les maîtres. Dans trop peu de cas ils ont eu le loisir ou les moyens nécessaires pour faire des recherches ou tenter des procédés nouveaux. Il faudra de plus en plus — et la chose est prévue non seulement dans le projet de Réforme mais aussi dans la pratique de quelques heureux centres privilégiés — intégrer ces psychologues scolaires dans la classe et dans le corps professoral, unir intimement la pédagogie et la psychologie et enfin considérer ces classes comme un terrain de recherches et d'expérimentation psychologique par excellence.

LE DOSSIER SCOLAIRE.

En attendant et pour guider leur travail, on a proposé aux maîtres de consigner peu à peu sur un dossier scolaire leurs observations. On leur a demandé de consacrer une large part de l'heure hebdomadaire du Conseil de classe qui les réunit tous, à cette tâche d'observations et de notations psychologiques. Fallait-il leur soumettre un projet de dossier aussi complet et aussi riche que celui de M. Fontègne ? Fallait-il leur laisser toute liberté et initiative ? On a pris une disposition intermédiaire : on a proposé à ceux qui le voudraient, un projet de dossier assez complet mais non excessif ni rebutant, et laissant beaucoup de « blancs » à la disposition de ceux qui vou-

(1) Réfléchir par exemple à ce qu'est l'imagination pour un littéraire, pour un scientifique ou pour le psychologue qui interprète le test de la tache d'encre.

draient les remplir. Peut-être conviendrait-il mieux encore, au moins pour le travail qui incombe aux maîtres, de leur proposer un cadre simple et accompagné d'un questionnaire ou guide directeur fort complet où ils puiseraient selon leurs besoins ou leurs possibilités.

Le dossier s'ouvre par un questionnaire assez long aux familles. C'est là une nouveauté qui vaut d'être signalée et qui surprend d'ailleurs beaucoup les Parents ; ils n'étaient pas habitués à un contact aussi précis et aussi constant avec les maîtres. Quoi de plus naturel pourtant que de recourir à la masse de renseignements précieux qu'ils détiennent ou devraient détenir sur l'enfant ? Ne sont-ils pas les seuls à le connaître depuis sa naissance et à le voir dans les situations les plus variées et les plus naturelles, dans des conditions qui échappent à l'attitude toujours un peu artificielle et conventionnelle de la classe ?

Un tel questionnaire gagne à être préparé par un contact direct avec les parents plutôt qu'envoyé tel quel aux familles. On recommande expressément aux maîtres principaux de convoquer les parents à une réunion générale, soit avant la rentrée, soit dès les premiers jours de l'année. Alors ils peuvent leur remettre le questionnaire après en avoir expliqué le sens et la portée et provoqué une sincérité aussi parfaite que possible. Ce sera aussi pour eux l'occasion de diriger leur attention sur tel ou tel point ou même de donner des conseils fort utiles.

Les réponses au questionnaire sont souvent abondantes et parfois même le débordent. Inutile de dire l'importante source de renseignements qu'elles constituent sur le milieu familial, les conditions de vie et de travail des enfants, leur caractère, leurs goûts, etc. Bien des déficiences, et quelquefois des talents trompeurs, y trouvent leur explication. On ne pourra que tenir compte de cette dépendance de l'enfant à l'égard du milieu qu'ont éclairée bien des recherches, pour bien le juger. Certains chefs d'équipe ont poussé le scrupule de l'information jusqu'à rendre visite aux familles.

Les renseignements ainsi recueillis sur les goûts des enfants, leurs passe-temps favoris, leurs lectures habituelles, leurs jeux, les études qu'ils préfèrent, leur comportement à l'égard de leurs frères ou sœurs, de leurs camarades ou amis, les services qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas rendre, sont précieux surtout quand ils recourent d'autres observations de la vie scolaire. Voici le jeune garçon jouant peu ou n'aimant que les jeux tranquilles, préférant les jeux réfléchis aux jeux de hasard ou d'adresse, peu amateur de travaux manuels où pourtant il réussit convenablement, renfermé sur lui-même, sérieux avant l'âge : il désire devenir instituteur. En voilà un autre que la famille signale comme jouant seul ou tout au plus avec son plus jeune frère âgé de six ans, très enfantin d'esprit, imaginatif et bébé : les tests signaleront chez lui un retard important du développement mental. Et voici le jeune beau parleur, habile à tourner une histoire ou à faire un récit : il ne fait que singer sa mère qui possède à un très haut point ce talent de société. Il n'est pas de détail qui ne puisse éclairer un aspect important de la personnalité ; et c'est pourquoi, bien que nombre d'entre eux doivent rester inutiles, on ne peut en négliger aucun.

Une autre série de questions qui peuvent paraître plus indiscretes sont posées aux maîtres : elles visent à savoir comment est élevé l'enfant, s'il est suivi de près, aidé ou abandonné à lui-même, si l'on est, dans son milieu

familial exigeant ou indulgent à son égard, etc. Plus généralement on essaye de déterminer le climat dans lequel il grandit. On peut trouver indiscrete ou inutile cette curiosité ; et il y a certes à garder une mesure et à respecter un certain secret de la personnalité qui ne souffre pas d'être violée. Néanmoins ce n'est pas faire injure aux parents que de dire que parfois ils se trompent et de rappeler aux maîtres que le moyen d'agir sur l'enfant n'est pas toujours de s'en prendre à ses inaptitudes intellectuelles, à son manque d'attention ou d'efforts ; la psychologie nous révèle que bien des échecs ou des difficultés tiennent à des troubles d'ordre affectif, à des défauts au niveau du caractère ou à des perturbations de la vie familiale. A ce moment s'en prendre à la paresse, punir, redoubler le travail, c'est aller à l'encontre du résultat cherché ou passer à côté de la question. De là, la nécessité, au moins dans les cas difficiles de remonter à la source du mal d'accord avec la famille et en suscitant la pleine confiance de l'enfant. Il est vrai aussi que bon nombre de ces cas devraient relever du psychologue spécialiste.

LES RÉSULTATS SCOLAIRES.

La seconde partie du dossier scolaire comprend le relevé des résultats et des observations scolaires (notes, appréciations, résultats des épreuves, compositions, examens, interrogations, quand on en garde la pratique). Il n'y a là rien qui ne se fasse partout, le seul avantage est d'assurer la continuité et l'homogénéité des observations ; celles-ci doivent suivre l'enfant d'un bout à l'autre de ses études ; elles devraient même remonter avant l'entrée au lycée ou au collège. Or, il y a bien les appréciations de l'instituteur qui figurent au dossier de l'élève le jour de l'examen d'entrée, mais en général on en tirait peu de profit et on les laissait dormir dans les archives. Trop souvent, elles étaient vagues ou, ne voulant pas nuire à l'enfant, elles restaient imprécises. Et même lorsqu'elles étaient précises, elles n'évitaient pas la relativité de toutes les notes ou appréciations subjectives qui dépendent, pour une part beaucoup plus large qu'on ne croit, du maître, du fait qu'il utilise ou n'utilise pas toute la gamme de 0 à 20, du niveau général du groupe auquel appartient l'élève, etc.

C'est pour cela qu'il a été recommandé d'arriver à une plus grande précision dans l'appréciation, chiffrée ou non, des élèves. Que peuvent signifier les « satisfaisants » ou les « pourrait mieux faire », de certaines appréciations magistrales, ou les notes, s'il n'y a pas accord entre les maîtres de chaque classe et d'une année à l'autre, sur la façon d'estimer le travail de l'enfant, ou si l'enfant est jugé seulement par rapport à la classe à laquelle il appartient ? Un profil de résultats scolaires, bâti sur une telle cacophonie d'appréciations ne peut qu'être dangereux et trompeur. La collaboration étroite des maîtres de ces classes leur permet d'harmoniser leurs procédés et leurs principes de notations. En outre il leur est demandé de chercher à atteindre une appréciation aussi scientifique que possible.

Cela est permis par toutes les épreuves, tests de niveaux et de connaissances scolaires déjà mis au point. On peut les employer à tout moment de l'année mais particulièrement au début de chaque année scolaire, sous forme d'une vérification des résultats obtenus. Ce travail de mise au point n'est pas du temps perdu et aide grandement le travail ultérieur ; il permet d'économiser les efforts inutiles et au contraire de revenir sur des points oubliés mais indis-

pensables. Quand il causerait quelque léger retard sur les programmes, qu'importe ? La hâte et l'individualisme qui nous poussent à commencer dès le premier jour d'octobre par le chapitre, le point du programme qui vient en premier lieu, sans nous soucier de ce qui a précédé ou du savoir réellement atteint par nos élèves, ont quelque chose de maladroit. Ne partir que de l'acquis et du savoir contrôlé, du « connu » comme on dit, ne construire le reste de l'édifice que sur des bases solides et réelles, n'est-ce pas le principe par excellence de la pédagogie, et celui aussi du simple bon sens ? Il ne doit pas être impossible d'établir avec rigueur les stades de toute connaissance, technique ou capacité, que ce soit dans les mathématiques ou dans la lecture. Je suppose que le jour où l'on pourra estimer exactement qu'un enfant de 12 ans lit comme un de 10, ou qu'un élève de 14 ans atteint le stade de l'abstraction ou du raisonnement mathématique qui n'est atteint normalement qu'à 15, nous aurons une indication beaucoup plus utile que tous les classements et les notes. Il y a là tout un travail de précision à poursuivre.

LA PSYCHOLOGIE PROPREMENT DITE.

Mais tout cela n'est pas encore la psychologie proprement dite et la recherche des aptitudes ou des intérêts de l'enfant est peut-être le problème spécifique des Classes nouvelles au moins en tant qu'elles sont des classes d'orientation. Aussi dans la troisième partie du dossier sont étudiées les différentes aptitudes et facultés générales de l'esprit : observation, mémoire, imagination, intelligence, expression verbale et écrite, graphique, habileté manuelle, etc. On reporte ici ou on insère dans le dossier le tableau correspondant à la fiche de Mme et M. Piéron avec sa distinction précieuse des différents aspects de l'intelligence : compréhension, critique, invention et de ses différentes formes : logique, verbale, numérique. On dirige par des questions l'investigation des maîtres : l'attention est-elle concentrée ou papillonnante ? durable ? La mémoire est-elle exacte, durable, prompte, auditive, visuelle, motrice ?

Une quatrième partie du dossier attire l'attention sur le caractère et sur le comportement social de l'enfant : attitude envers les camarades, les maîtres, au dehors de la classe — docilité, aptitude à travailler en équipe, à faire face à une responsabilité, esprit d'initiative, serviabilité — mobiles d'action : ce qui le pousse à agir, à travailler : joie de connaître, curiosité, désir de faire plaisir, attrait des récompenses — attitude devant l'échec, etc.

Il n'est aucune de ces questions qui n'ait son intérêt et son importance parfois décisive dans la connaissance de l'enfant et dans le choix de l'action à mener sur lui. Trop souvent les pédagogues oublient l'importance de cette connaissance de l'enfant pour l'action éducatrice. L'attitude du psychologue éducateur n'est pas une attitude purement contemplative, mais une attitude éminemment active. Il ne s'agit pas de constater pour le plaisir de constater mais pour agir et former. Et les deux choses vont étroitement ensemble ; c'est en exerçant la faculté de l'observation qu'on la décèle et je me souviens de tests d'observation qui me révélèrent, plus puissamment que toutes les descriptions ou rédactions, les raisons précises des déficiences constatées chez tels de mes élèves ; ils me permirent de les corriger autant qu'il était possible. Voilà ce que n'oublie jamais l'éducateur. Mais comment agir, quelle occasion saisir, quelle aide apporter ? C'est l'observation psychologique qui le

dira. L'empirisme dont on s'est contenté pendant des siècles, le « flair » qui a sauvé l'enseignement de tant de maîtres mais qui a manqué à tant d'autres, ne peuvent plus nous suffire et ne doivent pas nous cacher les erreurs qui étaient commises si fréquemment.

Le rôle du spécialiste est ici indispensable. Car il s'agit d'analyses plus précises que tout ce que peut donner l'impression globale de l'observateur. Il est d'ailleurs curieux de voir comme les maîtres l'appellent, sitôt que, dépassant l'appréciation superficielle ou générale, ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas d'accord entre eux ou qu'ils ne s'expliquent pas les causes des faits constatés. L'intérêt des tests, quand ils n'en auraient pas d'autres, est de poser des questions précises et d'obliger à regarder de plus près l'enfant, à contrôler ce que nous pensons de lui. Partout où on les a employés les résultats ont été heureux.

Il est plus difficile de mesurer les résultats obtenus. Ici l'on signale un accord complet entre le jugement du psychologue et celui des maîtres et l'on se demande un peu : à quoi bon tant de peine ? Bienheureux juges qui ne se trompent pas, qui s'accordent et qui ne doutent pas ! A X... on constate 9 cas de désaccord sur 41, soit plus de 20 %. Mais faut-il s'en étonner ? Tant de choses nous trompent sur l'enfant. Et le désaccord qui exige qu'on retourne à l'enfant pour mieux l'observer n'est pas le moins utile. Nombreux sont les cas rapportés où l'enfant était réputé par le test d'un niveau supérieur ou inférieur à ses résultats scolaires ; et l'on découvrait alors que le soutien excessif de la famille ou au contraire une scolarité troublée, un mauvais départ dans telle ou telle discipline, donnaient raison au test.

Dans d'autres cas, il est vrai, le test peut se révéler insuffisamment nuancé. J'ai relevé le cas de deux enfants considérés d'après le questionnaire Woodworth-Mathews comme peu émotifs alors que je les savais par une longue expérience fort émotifs. Mais leur capacité de maîtrise de soi et de volonté leur faisait inhiber toute expression désordonnée et toute liquidation immédiate de l'émotion. Les signes extérieurs manquaient comme de regarder sous leur lit avant de se coucher ou d'avoir peur de l'orage. Mais leur émotivité, pour être moins à base humorale, n'en était que plus intéressante et plus profonde. Tant il est vrai que dans l'unité de la personnalité humaine la manifestation de n'importe quelle tendance ou aptitude est liée à tout l'ensemble et apparaît comme un rapport de forces ou de tendances diverses, l'expression d'une totalité !

C'est ce qui fait en un sens la complexité de l'observation psychologique et la difficulté de la tâche de l'orientation. Mais cette constatation ne doit pas ôter à la nécessité de l'entreprendre ; elle doit seulement rendre prudents ceux qui voudraient la précipiter et l'imposer prématurément. Elle explique pourquoi il faut savoir attendre que la personnalité ait eu le temps de se manifester et en particulier qu'elle ait passé ce temps de la puberté qui, si souvent, peut la bouleverser. L'humilité du psychologue provient du fait qu'il sait que cette révélation de la personnalité, comme toute la croissance humaine est l'œuvre du temps et que tout peut agir sur sa direction finale : une influence, un événement, une rencontre, une émotion particulière, une admiration, le désir d'imiter quelqu'un ou de s'opposer, une volonté profonde subitement ou lentement éclore.

Cette unité essentielle de l'individualité explique tous les phénomènes

connus de suppléances des tendances et des aptitudes, ou encore l'inexploitation de certaines aptitudes mentales ou manuelles très fortes mais qui ne trouvent pas l'accompagnement affectif ou volontaire voulu. C'est le cas extrême de Démosthène bègue devenant grand orateur par la passion de combattre ses tuteurs qui l'avaient spolié, et c'est le cas de l'individu musicalement très doué mais indifférent à la musique. Ce ne sera donc pas toujours le sens indiqué par les aptitudes les plus fortes qui devra être choisi. Il arrivera qu'il faudra accepter le choix d'activités mettant en jeu des aptitudes pour lesquelles l'individu se trouve pourtant moins doué, et cela au nom de sa réussite au moins autant que de sa satisfaction. Le cas en a été plus d'une fois constaté.

C'est cette même unité et interdépendance des divers aspects de la personnalité qui a conduit à donner une large place — la plus importante à mon sens et d'après ma propre expérience — à l'étude de l'affectivité et en général du caractère de l'enfant. Car c'est elle qui souvent sera décisive en particulier avec les élèves à aptitudes peu caractérisées et elle jouera son rôle même dans le cas d'individus doués d'aptitudes nettes mais polyvalentes. On connaît l'influence de l'intérêt par exemple sur la plupart des activités ou facultés de l'enfant. La mémoire, l'attention, la capacité d'observation ou d'efforts de chacun en dépendent, on le sait, grandement. Plus intéressante peut-être que l'étude de la faculté ou de l'aptitude nue, faite indépendamment de tout objet, sera l'observation du milieu vers lequel se porte spontanément ou plus habituellement l'activité de l'enfant, ou encore la recherche des domaines dans lesquels telle ou telle faculté exerce au maximum ses possibilités de rendement.

En fait lorsqu'on observe l'enfant, on se trouve en présence de plusieurs cas différents. Le premier et le plus simple est celui d'élèves dont les aptitudes ou les inaptitudes sont nettement caractérisées ; rien de plus facile que de leur conseiller ou déconseiller ceci ou cela. Il en va de même quand il s'agit d'aptitudes nettement spécialisées ou distinctes, comme sont les aptitudes manuelles, musicales, artistiques, etc. Mais dans un fort grand nombre de cas on se trouve en présence soit d'esprits hautement mais également doués sur le plan intellectuel, soit au contraire d'esprits également médiocres à tous les points de vue. On connaît le même embarras devant certains profils psychologiques où peuvent varier telles ou telles fonctions intellectuelles sans qu'on puisse dire exactement à quel genre d'études précises elles correspondent ou quelles conséquences pédagogiques il faut tirer de ces variations. C'est alors que l'étude de ce qu'on a appelé les « directions d'intérêt », comme celle du comportement général de la personnalité, peuvent avoir leur importance.

J'en ai proposé un premier schéma (1) qu'il faudrait évidemment préciser et étendre. Mais il me semble qu'à l'aide de l'observation permise par toute la classe et en particulier par les deux heures hebdomadaires d'étude du milieu naturel et humain qui figurent à l'horaire de ces classes, à l'aide d'épreuves ou de sondages spécialement imaginés pour cela, à l'aide enfin de tests qu'il faudrait approprier à ce but, il serait relativement facile de sonder les intérêts de chaque enfant et de savoir s'ils se portent plus habituellement et plus fortement vers le milieu naturel (animé ou inanimé — choses, plantes, animaux) ou vers le milieu humain (technique, culturel, social), vers les sciences de la

(1) Dans *l'Orientation scolaire* (P.U.F.).

nature ou celles de l'esprit, vers le passé ou le présent, etc. Ces intérêts sont-ils, relativement à l'âge et compte tenu des tendances générales de l'enfance, plus pratiques ou plus intellectuels, plus abstraits ou plus concrets, plus contemplatifs ou plus actifs, plus verbaux ou plus réalisateurs ? Autant de directions et de modes de l'intérêt utiles à repérer et à sonder, à éprouver ensuite par les divers exercices scolaires ou extra-scolaires qu'on peut proposer à l'enfant.

De même il pourra être extrêmement fécond d'observer si l'individu est plus ou moins émotif, s'il est tourné davantage vers les intérêts personnels ou vers les intérêts sociaux, s'il est plus introverti qu'extraverti, plus ou moins consonant ou dissonant avec le milieu extérieur. Car ce sont ces attitudes générales qui souvent déterminent les autres ou donnent la clef des autres comportements. De plus elles présentent l'avantage d'orienter les recherches vers une psychologie plus unitaire de l'individu au lieu de se perdre dans l'analyse émiettant de facultés qui restent trop conformes au type de la vieille psychologie abstraite.

La difficulté est d'arriver chaque fois à discerner ce qui, dans les observations faites, relève des tendances générales communes à l'espèce et ce qui est vraiment caractéristique de l'individu. Il est bien évident par exemple qu'encore à cet âge l'enfant est généralement plus porté aux intérêts concrets et actuels ; mais toutes choses égales certains seront déjà plus accessibles dans un texte aux beautés de la forme alors que d'autres n'en verront que le contenu ou l'action et que d'autres vibreront plus aux sentiments ou à la reconstitution du passé.

Est-ce là une tâche trop délicate à mener pour la plupart des éducateurs ? Il faut avouer que dans les conditions de la classe traditionnelle, avec une multiplicité de maîtres qui n'ont qu'un contact souvent dérisoire avec des élèves trop nombreux, avec un horaire trop court toujours distendu par des programmes excessifs qui ne permettent de juger que des intérêts livresques, elle serait presque impossible. Les conditions des classes nouvelles — 25 élèves, moins de maîtres spécialistes, contact de la classe avec le milieu extérieur et avec la vie, collaboration étroite des maîtres entre eux, continuité de l'observation, association au corps professoral d'un psychologue scolaire — rendent la chose beaucoup plus aisée. Le jour où le dossier psychologique suivra l'enfant depuis sa naissance et son entrée à l'école, où il présentera l'histoire de l'enfant, s'enrichissant pas à pas des observations de tous, parents et maîtres, où il sera élaboré en commun par tous les maîtres travaillant en contact étroit avec le psychologue spécialiste, on devine les ressources qu'il offrira pour le diagnostic et le pronostic, chaque fois qu'il sera nécessaire. Il permettra une bien meilleure adaptation de l'enseignement et des moyens éducatifs à chacun et à tous. Car jusqu'ici, il faut bien le dire, on n'a guère su faire que du travail à la grosse. Tant mieux pour ceux qui s'en accommodaient et tant pis pour les autres.

Dernière remarque : il n'est pas à craindre que les résultats de l'observation psychologique pèsent sur l'élève comme une condamnation ou un jugement définitif ni qu'ils le suivent comme un boulet une fois qu'ils ont été élaborés, pourvu qu'on n'oublie pas l'esprit dans lequel ils doivent être utilisés. Nous avons assez dit la difficulté, les incertitudes, les tâtonnements de ce travail, la nécessité de remettre sans cesse en question les jugements, de ne considérer les sondages que comme des hypothèses à vérifier, les obser-

vations isolées comme des coups de sonde qui n'ont de sens que par liaison avec l'ensemble, pour qu'on craigne de voir les maîtres oublier le grand principe de l'Éducation qui est la confiance. N'est-ce pas là d'ailleurs le propre d'une attitude vraiment scientifique ? Et n'est-ce pas notre rôle, toujours et sans cesse, d'oublier les échecs, d'essayer, une nouvelle fois et d'une autre manière, ce qui permettra à l'enfant de comprendre, de progresser et de croître jusqu'à l'extrême limite de ses possibilités ? Ne pas se résigner, ou ne se résigner qu'à la toute dernière limite, ne rien laisser qui ne soit tenté, de façon à exploiter toute possibilité, c'est le mot d'ordre de l'éducateur et c'est celui de l'orienteur.
