

# L'ORIENTATION SCOLAIRE

par

**Roger GAL**

Agrégé de l'Université  
Conseiller au ministère de l'Éducation nationale  
Chef du service de la recherche pédagogique

**Préface de Pierre JOULIA**

Professeur de philosophie au lycée Janson-de-Sailly

**PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

**– 1955 –**

Troisième édition  
[Première édition éditée aux PUF en 1946]



# **L'ORIENTATION SCOLAIRE**



## PRÉFACE

Voici un livre ardent et convaincu. On y trouvera le fruit d'une expérience personnelle et d'une réflexion prolongée, ainsi que d'un contact quotidien avec tous les grands problèmes éducatifs.

Agrégé en 1931, nommé aussitôt au lycée de Sens, c'est à une circonstance exceptionnelle que M. Roger Gal doit, pour ainsi dire, sa seconde vocation pédagogique. En application du plan Jean Zay, une expérience d'orientation scolaire, particulièrement bien montée, avait été ouverte en 1937-1938 au lycée de Sens et se prolongea pendant toute l'année 1938-1939. Soixante et onze élèves de sixième, d'origines et d'âges divers, un groupe de maîtres doués du sens de l'équipe étaient là réunis : M. Gal fut appelé à diriger cette tentative originale. Il ne savait pas trop où il allait. Mais il avait le sentiment vif qu'il y avait quelque chose à faire, que tout n'était pas pour le mieux dans notre vieille maison universitaire... Et ce fut son chemin de Damas (1).

En 1942, il rédige un mémoire qui circule de main en main, servant, dans la clandestinité, aux discussions des personnes responsables que préoccupait la réforme de l'enseignement, travaux parallèles ceux que menait dans le même temps, on le sait, le gouvernement d'Alger.

À la Libération, M. Gal est conseiller pédagogique au ministère, auprès de M. le directeur Monod. Il assiste comme membre actif aux séances de la commission Langevin. À la même époque, on le prie d'accepter les fonctions de secrétaire du groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), en même temps qu'il est chargé d'une conférence de psychopédagogie à l'école normale supérieure de l'enseignement technique, dont le développement l'intéresse tout particulièrement.

Le livre qu'on va lire a été terminé dans l'enthousiasme des mois qui ont suivi la Libération, et dans la fièvre de renouvellement qui s'empara alors des esprits. Depuis l'on mesure mieux, peut-être, l'immensité des tâches et des difficultés – ne serait-ce que matérielles – auxquelles se heurte un pays qui doit tout refaire à la fois. Mais les problèmes demeurent et les solutions que propose M. Gal gardent toute leur actualité.

C'est un programme d'éducation résolument et largement humaniste qui nous est ici tracé. Mais il est plus d'une forme d'humanisme : humanisme classique, humanisme scientifique et moderne, humanisme technique, humanisme ouvrier et paysan. Un enseignement bien compris devrait nous délivrer de l'encyclopédisme et ouvrir nos élèves, à partir de disciplines communes, toute la riche diversité des vacations de l'homme.

Pierre Joulia

(1) M. GAL nous a donné lui-même, à l'époque, un compte rendu de la première année d'essai dans la revue *Esprit* (1er novembre 1938). V. Roger GAL, *Expériences d'orientation scolaire*, p. 268.



## PRÉFACE À LA NOUVELLE ÉDITION

*L'essentiel de ce livre, sauf quelques pages du début, a été écrit pendant l'occupation (1). Il y a 10 ans de cela et néanmoins, il reste, hélas, d'une actualité et même d'un "futurisme" évidents, tant ce qu'il propose reste encore à réaliser. Je le réécrirais encore tel quel aujourd'hui.*

*Cependant, il s'est trouvé, après la guerre, que certaines de ses idées ont eu, si l'on peut dire, une application dans l'expérience des 800 classes nouvelles lancées par M. le directeur G. Monod à l'entrée du second degré, pour des enfants de 11 à 15 ans, c'est-à-dire à l'âge qui est celui de l'orientation. C'est pourquoi je juge bon d'ajouter à ces pages une brève mise au point qui les situera dans le temps et fera connaître où en est la question en France.*

*En premier lieu, il faut remarquer que les classes nouvelles, créées dans les cadres de l'enseignement existant pour préparer expérimentalement la Réforme, ont choisi une voie légèrement différente de celle qui est proposé ici. Pour résoudre ce problème de l'orientation, elles ont conservé l'ensemble des disciplines habituelles et fait seulement une place aux spécialisations possibles entre 11 et 15 ans, sous forme d'options variées offertes à tous les enfants avant tout choix définitif. Elles ajoutaient ces dernières au tronc commun conservé tel quel, et ainsi, elles ne se sont pas engagées dans la conception d'une culture partant à chaque moment des intérêts immédiats de l'enfant et les étendant vers la culture la plus large possible.*

*Je reconnais volontiers que, dans la situation économique et sociale qui est celle de notre monde, c'eût été une utopie de tenter autre chose. Tant que le régime scolaire dépendra aussi étroitement des exigences utilitaires de la société, tant que l'éducation intellectuelle et professionnelle, la vie rurale et urbaine, différeront autant qu'elles diffèrent aujourd'hui, il sera difficile d'offrir à chacun tout le développement dont il est capable. Les différences créées par le milieu social d'origine comme la destination professionnelle créeront des interdits. L'utilisation dans la vie du savoir ou des aptitudes conditionnera le développement de l'individu dans sa jeunesse : seule l'utilisation des loisirs motivera une éducation plus généreuse. C'est en tout cas à la capacité qu'elle donnera d'harmoniser les possibilités ou besoins personnels, avec les exigences et possibilités ou besoins personnels, avec les exigences et possibilités sociales qu'on mesurera la valeur de la Réforme qu'on sera bien obligé de réaliser demain.*

*Car la Réforme scolaire dont notre monde a besoin, s'il veut adapter l'éducation à l'évolution des sciences et des besoins modernes, n'a pas eu lieu, et, malgré les efforts de M. Monod, ni les structures administratives, ni les conditions financières, ni les préjugés sociaux n'ont été assez transformés pour permettre pleinement l'œuvre d'orientation. Certes, on a aligné les programmes des divers établissements qui reçoivent les enfants de 11 à 15 ans – cours complémentaires, lycées, collèges modernes et techniques – : on a créé des sections aboutissant à de nouveaux baccalauréats – technique, industriel, économique – et on parle maintenant du baccalauréat artistique. Mais les barrières sont restées hautes entre les divers types d'enseignement et l'établissement unique groupant sous le même toit toutes les options n'existe qu'exceptionnellement. Le projet de M. Brunold est encore obligé d'envisager des collaborations sur ce plan et non une unification.*



(1) Certaines de ses pages et de ses formules ont été reprises par Paul Langevin, à qui je les avais communiquées lorsqu'il était en résidence surveillée à Troyes, dans son discours introductif à la commission de réforme en 1945, pas toujours reproduit depuis avec la mention d'origine. Ceci dit, non par amour-propre d'auteur, mais pour éviter les accusations d'emprunt.

*On connaît l'organisation et les institutions qui ont voulu permettre dans les classes nouvelles cette œuvre d'orientation : l'étagement, à côté des disciplines communes à tous les enfants entre 11 et 15 ans, d'options variées, sortes de bancs d'essais propres à manifester les possibilités de chacun – latin et première langue vivante, travaux manuels, éducation plastique, éducation musicale en 6<sup>ème</sup> – deuxième langue vivante, sciences, technique industriel, sciences économiques à partir de la 4<sup>ème</sup> – devait éclairer le choix définitif de la spécialisation au moment de l'entrée dans le second cycle. Une observation pédagogique et psychologique des capacités et des intérêts des élèves, concentrée et continue, fournissait les éléments d'observation nécessaires. Les maîtres collaboraient tous à cette œuvre de longue haleine et lui consacraient la partie la plus importante d'un conseil de classe hebdomadaire qui, inscrit dans leur horaire de travail, leur permettait d'échanger leurs observations et de discuter les cas difficiles. Un psychologue, qui fut tantôt le psychologue scolaire là où il existait, tantôt l'orienteur professionnel de la ville, prêtait à cette œuvre son concours et ses instruments de mesure ; tests, sondages particuliers, entretiens avec les élèves ; des heures spéciales de travail dirigé ou de recherches d'aptitudes permettaient aux maîtres de travailler avec un petit groupe d'élèves (10 à 12) qu'ils pouvaient ainsi mieux observer et diriger. Un dossier scolaire recevait, dès l'entrée, les renseignements fournis par la famille ou par les maîtres antérieurs, et, année après année, les diverses observations qu'il est utile de conserver sur chaque enfant : renseignements familiaux obtenus dans les entretiens avec les parents, renseignements médicaux, résultats scolaires, observations psychologiques de tous ordres (capacités diverses, aptitudes physiques, manuelles, intellectuelles, esthétiques, sociales, goûts, intérêts, comportement dans le travail, comportement individuel et social, etc.).*

*Ainsi s'esquissait peu à peu, par touches et retouches successives, une sorte de portrait de l'enfant. Aux moments des choix importants (fin de sixième et de cinquième, puis fin de troisième), les professeurs reliaient ces observations entre elles et proposaient leurs avis aux familles, lesquelles conservaient la responsabilité finale, ou plutôt faisaient connaître leurs désirs – les uns et les autres, maîtres et parents, devant s'incliner devant les résultats de l'enfant aux prises avec son travail.*

*Dans quelle mesure les classes nouvelles ont-elles réussi dans cette tâche nouvelle qui leur était proposée ? On peut répondre : dans toute la mesure où les barrières administratives entre enseignements de divers types et les préjugés sociaux ne s'y sont pas opposés. Elles ont fait des latinistes dans des collèges modernes ou techniques où il n'y en avait jamais eu ; elles ont, plus rarement, dirigé vers le technique quelques élèves doués ; surtout on s'y est soucie d'autre chose que de rejeter les élèves qui ne réussissaient pas ; on les a orientés vers des types de formation auxquels les parents n'auraient pas pensé. Cette œuvre de "guidage" fut précieuse aux familles modestes, peu averties et sans préjugés.*

*Sans doute les classes nouvelles n'ont pas résolu tous les problèmes psychologiques posés par l'orientation. Les maîtres n'ayant pas été préparés à ce rôle par une formation psychologique, il était difficile, en l'absence d'une psychologie scolaire vraiment organisée, d'espérer une étude profonde de ces problèmes. D'ailleurs l'ignorance où l'on est aujourd'hui de ce que j'appellerai la psychologie des disciplines particulières, des facultés ou des intérêts mis en œuvre par les matières étudiées, rendait difficile cette tâche où tout était à entreprendre et à découvrir.*

*On discute encore de la manière de la mener. Les uns voient dans le psychologue scolaire un intrus, un spécialiste de plus, qui ajoutera à la multiplicité des éducateurs responsables de l'enfant. Et il est vrai qu'il serait dangereux de déposséder le maître de cette responsabilité propre, ou simplement de lui donner l'impression que ce n'est pas à lui qu'incombe le devoir de guider constamment chacun des élèves qu'on lui a confiés. Mais il est très vrai aussi qu'il est difficile dans une classe d'être à la fois acteur – c'est-à-dire enseignant – et observateur. Il est assuré que le recours aux conseils d'une personne qui ne soit pas, comme les autres, un juge, est une formule très heureuse : à lui l'enfant s'ouvrira de toutes ses difficultés, et*



*recourra sans crainte. Et il est certain que le maître, si bien formé soit-il psychologiquement, s'il peut être préparé à résoudre les difficultés morales, sera souvent impuissant à résoudre les plus délicates. Le sens psychologique enfin ne peut appartenir également à tous les maîtres : ce qui importe, c'est de choisir les professeurs qui se révéleront les meilleurs psychologues pour être des sortes de conseillers pédagogiques de classes où le problème de l'orientation se pose avec le plus d'acuité, et d'en faire les chefs de classe ou meneurs de jeu pour tous leurs collègues, quelle que soit leur spécialité. Ces conseillers suivraient les élèves pendant plusieurs années, transmettraient les observations les plus utiles et coordonneraient les attitudes pédagogiques. À eux reviendraient les tâches normales : ils recourraient aux psychologues pour les cas les plus difficiles, ou aux moments où une étude plus poussée des enfants serait nécessaire : par exemple, à l'entrée u lycée, ou au moment du choix optionnel, ou pour les cas plus fréquents qu'on ne pense, d'enfants peu déterminés ou moyennement aptes dans presque tous les domaines.*

*Par contre, s'il importe que l'on ne fasse pas de psychologie scientifique sans une vraie formation, il apparaît de plus en plus qu'on ne peut être psychologue de l'éducation sans une formation et une expérience pédagogique poussées. Quant aux techniques à employer, ce n'est ni l'emploi abusif des tests ou la volonté de tout mesurer mathématiquement, ni la condamnation absolue des tests qui peuvent représenter la vérité. Il faut bien estimer avec autant d'exactitude que possible les résultats de ce qu'on fait ; et les sondages, les vérifications désirables, pour être clairs, devront toujours tendre à une plus grande objectivité, à la précision, et à l'étalonnage sur d'assez grandes quantités de sujets – ce qui est la caractéristique des tests. Ceux-ci peuvent prêter ces qualités aux notations scolaires elles-mêmes. Mais cela ne veut pas dire qu'on doive s'en tenir aux tests proprement dits : car il reste toujours à les interpréter, à déceler les causes qui ont pu conduire aux résultats et, qui plus est, à les nier. Car le véritable éducateur est celui qui cherche sans trêve à surmonter l'échec et, quand l'élève achoppe, à trouver un procédé, une méthode, un biais qui permettra de lui faire franchir le pas dont il était jusque là incapable.*

*C'est pourquoi aussi le dossier scolaire ne transmettra que les faits positifs, ceux qui permettront aux éducateurs de faire foi à l'élève, et de s'appuyer sur ses ressources positives pour continuer à le former. On évitera plus que tout de lui laisser traîner comme un boulet les jugements et condamnations portés sur lui.*

*Car l'être humain n'est jamais une chose définitivement formée mais une existence en perpétuel développement. Les changements de milieu ou de conditions de vie et de travail peuvent le transformer grandement. Certes il apporte des dispositions solides et résistantes à la vie, mais ce qu'il en fait dépend des conditions de fonctionnement et d'exercice qu'on lui offre. Et c'est parce qu'on ne peut le changer qu'à partir de ce qu'il est qu'il faut savoir le prendre par sa positivité. Là est tout le sens de l'optimisme de Rousseau, et ce qui fonde le plus sûrement l'espoir d'harmoniser les données individuelles et les exigences sociales.*

*En fait, tout ce qui devait permettre la réussite de cette tâche – réforme des cadres et des structures, adaptation des programmes, individualisation réelle de l'enseignement, nouvelle conception de l'élite, prolongation de la scolarité, nouvelle organisation des examens et des contrôles, formation psychologique des maîtres, adaptation aux vrais besoins de la vie et du monde moderne –, en un mot la vraie Réforme, tout reste à faire. Quant au régime scolaire ici prévu, il attendra un régime où l'économique, au lieu d'asservir l'homme, sera mis à son service et d'abord à celui de la pleine réalisation de tous les êtres et de toutes les aptitudes en chaque être.*

Roger Gal (1954)

P.-S. J'ai eu l'honneur de participer, une fois de plus, à la commission de Réforme présidée par M. le recteur Sarrailh. Combien de fois les choses doivent-elles être redites avant d'aboutir ! Du moins le texte élaboré prévoit-il la création d'un enseignement moyen d'orientation d'une durée de trois ans (11 à 14) avec un tronc commun, des options, des professeurs spéciaux et une orientation continue jusqu'à l'Université (mai 1955).

## LA NÉCESSITÉ HISTORIQUE DE L'ORIENTATION

Ce n'est pas par hasard que le problème de l'Orientation, professionnelle d'abord, puis scolaire, est apparu dans ces dernières années. Une série de phénomènes d'ordre économique, social, politique et moral l'amenaient au premier plan des soucis humains, comme une sorte de nécessité historique qui les fera se poser de plus en plus au fur et à mesure que notre monde évoluera. Encore faut-il voir l'urgence qui le pose et ne pas en parler comme si c'était une question évitable, un raffinement né d'un esprit pédagogique fécond en subtilités superflues.

On s'est passé d'Orientation tant que le monde et la vie ont connu une certaine stabilité où le destin de l'homme était déterminé si l'on peut dire du dehors, par sa naissance, son origine familiale, sociale. Il naissait fils d'artisan, de paysan, de commerçant, de noble, et de ce simple fait son destin était tout tracé : il n'avait plus qu'à suivre la volonté sociale comme une sorte de prédestination incontestable. En vertu de ce sort que la naissance lui avait apporté, que la société ne lui contestait pas, il était élevé, instruit, éduqué. Le seul problème qui se posait était un problème d'adaptation, et d'adaptation forcée de l'individu à sa destinée reçue du dehors., imposée par le social. Seule l'aventure ou la révolte pouvait briser cette cage d'un destin tout fait, cette emprise des milieux sociaux – famille, corporation, classe, religion parfois – sur l'individu. Et il faut avouer qu'il y avait une sorte de sagesse dans cette absence de choix, dans ce refus de toute liberté à l'individu ; ainsi se mariait-on sous l'Ancien Régime, sans connaître son partenaire ou presque ; la société vous le choisissait ; il restait, le jour où tout était prononcé et irrémédiable, à s'adapter au choix extérieur et à le faire bon autant qu'on pouvait. Ainsi la naissance, l'appartenance sociale faisaient que l'on recevait une certaine formation ou non, qu'on pouvait prétendre à tel ou tel métier, à telle fonction et non à telle autre. Seule l'Église et le souci de recruter des clercs pouvaient introduire une chance d'élévation et de culture dans les conditions humbles. Mais cette élection était aussi prédéterminée et gratuite. Les privilégiés eux-mêmes, les nobles, ceux qui auraient eu les moyens d'exercer la liberté, ne le pouvaient pas davantage. Il y avait pour les fils de la noblesse des conditions interdites, et d'autres imposées. On était chez eux d'épée ou d'église avec une régularité quasi mathématique. Les incompatibilités naturelles pouvaient aussi bien se produire dans cette classe que dans les autres.

Où était pourtant l'apparente sagesse dans cette méthode et dans ce régime ? Dans le fait que tout, dès la naissance, préparait l'enfant à sa condition : le fait qu'il n'en changerait pas, qu'il recevrait de sa famille et de son milieu ses mœurs, ses façons de penser, de faire, de parler, de vivre, le conduisait à les accepter et à les faire siennes, ou du moins à les prendre et à les accepter comme telles. Ses autres virtualités, il les ignorait à jamais., il ne les soupçonnait même pas. Le seul cas où elles pouvaient s'imposer, malgré la contrainte du milieu, étaient ceux où elles étaient particulièrement vives et fortes. Ce fut en particulier le cas des hommes de génie, ou du moins des natures puissantes ; et c'est pourquoi nous devons récuser avant toute discussion ces exemples célèbres qu'on nous propose pour montrer à quel point la détermination personnelle sous tous les régimes peut s'exercer. On oublie que toutes les natures n'ont pas cette trempe et que la masse des natures ordinaires, dans un régime de soumission de l'individualité à la société, ne peut rien qu'accepter et se soumettre. Elles ignorent même leur possibilité

ou leur direction véritable de réalisation ; elles ne soupçonnent même pas ce qui aurait pu les épanouir davantage ; car jamais on ne leur a offert la possibilité de d'éprouver.

Cette détermination extérieure de l'individu est évidemment une condition d'ordre et de stabilité. Pas de déclassés avec ce régime ; pas de changements graves dans l'utilisation des forces humaines. Les enfants seront ce que les pères ont été. Et la société continuera son chemin tranquille avec la même facile répartition des bras et des pensées.

Là est la sagesse relative du régime ancien. Elle s'exerce d'autant mieux que le monde où vit l'individu est stable, ou ne change que d'une manière très lente et très limitée. Ce fut le cas depuis le début de l'histoire jusqu'à l'époque du machinisme. Dans une société étale, les besoins restent à peu près les mêmes. C'est une stabilité qu'exprimaient les corporations avec leur *numerus clausus*, leurs conditions sévères de recrutement. S'il y avait – rarement – élévation dans l'échelle sociale, cette élévation était lente et limitée. Elle n'apportait pas de perturbation à l'ordre général : déplacement d'un pion dans le damier de l'organisation sociale ; l'un remplaçait l'autre et c'est tout.

Avec la naissance de l'industrie et les transformations que la technique, le capitalisme allaient introduire dans la vie, les choses changent. Des possibilités nouvelles sont données à l'individu. L'argent-roi circule et change de plus en plus de mains. L'aventure des affaires, des entreprises s'ouvre plus largement qu'autrefois. La possibilité de changer de condition est offerte beaucoup plus fréquemment que dans le passé. De plus en plus, les conditions comme les hommes sont brassées et interchangeables ; on peut en conquérir de meilleures, on peut les perdre aussi. Par voie de conséquence, l'instruction, la culture deviennent le premier instrument du succès et de l'élévation sociale. La science, la technique ne cessent de se perfectionner et d'exiger toujours plus de savoir. La concurrence demande qu'on s'assure le plus grand nombre de ces moyens. Les métiers qui ne se recrutent plus dans les traditions familiales ou dans le lent apprentissage donné par la corporation elle-même, se déchargent de plus en plus sur l'école de cette fonction de préparation et de recrutement de leurs membres. Ils doivent au moins collaborer avec elle dans ce rôle. La "lutte pour la vie" leur impose, autant qu'aux parents et aux individus, de faire un choix rationnel et de plus en plus économique. L'industrie, le commerce ne peuvent plus admettre la perte que représentent des forces mal employées. On standardise la production, on règle jusqu'à la minutie les gestes des métiers. On vise à faire le meilleur emploi des aptitudes ou des forces de chaque travailleur. Il faut donc connaître ces aptitudes, ces ressources, les mesurer, les jauger. L'Orientation professionnelle naît qui se soucie de recruter les meilleurs ouvriers pour la profession. Mais l'Orientation professionnelle est elle-même commandée par les études, le développement des facultés qui a été acquis à l'école. On en vient donc tout naturellement à se préoccuper, d'abord dans une intention purement utilitaire, des possibilités ou des ressources fournies par le développement scolaire. *L'Orientation scolaire vient s'inscrire comme préface de l'Orientation professionnelle.* Et c'est ainsi que, dans un monde où les conditions de travail changent de plus en plus vite, où la lutte économique devient la réalité la plus brutale et impose la rationalisation, où la corporation et la famille se dépouillent de plus en plus de leur fonction déterminante et où enfin l'école est chaque jour plus envahie par le souci de la spécialisation et de la préparation technique exigée par la vie moderne, l'Orientation s'impose de plus en plus comme une nécessité économique, sociale, et nous le verrons, morale.

Le temps n'est plus, en tout cas, où le choix pouvait se faire du dehors. Car la famille ne constitue plus, il y a longtemps, une unité économique et sociale. Les romanciers, les psychologues modernes ont largement exploité ces situations où l'on voit une même génération éloigner ou rapprocher les êtres les plus proches ou les plus distants au départ. Il devient de plus en plus fréquent de "parvenir" ou de déchoir. Le paysan rêve pour son fils d'un métier autre que manuel, et le fils qui réussit, qui poursuit ses

études, ne reconnaît pas toujours le milieu d'où il est parti ; il méprise volontiers les manières ou le langage de sa famille d'origine ; il s'est fait au collège ou au lycée d'autres mœurs ou d'autres habitudes. C'est dire que la stabilité n'est plus le fait de ce monde où les forces individuelles de plus en plus déterminent la place de chacun, et non pas la naissance. Les puissants, les riches eux-mêmes en conviennent qui déclarent : "La meilleure assurance, le meilleur héritage à donner à ses enfants est encore une solide instruction et formation", ou, comme Rousseau, excellent prophète lorsqu'il recommandait les travaux manuels aux jeunes gens bien nés : "Nul ne sait de quoi le fils de famille le mieux établi pourra avoir besoin dans les aléas de la vie".

La société moderne est ainsi en perpétuel devenir et, dans ce brassage accéléré des classes et des conditions, la détermination de l'individu tend à se faire de plus en plus du dedans, de l'intérieur de la personne humaine. Avant d'être une exigence pédagogique ou morale, cette autodétermination du destin de l'individu a été facilitée par l'évolution sociale. Il a fallu rompre les cadres oppressifs de la société pour que l'individu pût aspirer à un libre choix, à une libre détermination de lui-même. Ce n'est pas que cette liberté soit complète ni générale, ni surtout qu'elle soit toujours justement exercée. Mais, dès aujourd'hui, nous n'accepterions plus la nécessité qui paraissait inéluctable à Pascal, lorsqu'il écrivait : "La chose la plus importante à toute la vie est le choix du métier ; le hasard en dispose". Le philosophe janséniste donnait cette absence de raison dans le choix comme un de ces faits auxquels l'humanité ne peut rien, qu'il faudrait prendre comme une servitude inévitable de la condition humaine. Théoriquement au moins, nous ne l'acceptons plus, et l'Orientation professionnelle, avant l'Orientation scolaire, a essayé de réduire la part de ce hasard.

Pratiquement, et surtout dans le domaine de l'Orientation scolaire, nous sommes loin de réaliser les conditions voulues pour que joue pleinement cette liberté dans le choix. Quant à la culture que nous recevons, elle est pour la plupart des hommes déterminée encore par la condition sociale. Les enfants de la bourgeoisie ont de naissance droit à la culture secondaire et le plus souvent classique. Beaucoup plus rares sont les fils de paysans ou d'ouvriers qui peuvent se payer le luxe d'émigrer à la ville pour devenir internes en quelque collège ou lycée. La petite bourgeoisie plus modeste ne peut prétendre qu'à l'enseignement court, celui des anciennes écoles primaires supérieures, conduisant au brevet et aux fonctions moyennes d'administration, du commerce ou de l'industrie. Quelle perte sociale peut représenter, pour une nation, le fait d'abandonner la majeure partie de la jeunesse à un développement inférieur, il est difficile de le calculer.

Cette ambition démocratique répond d'ailleurs à la nécessité historique, la même qui conduit à faire de l'Orientation le problème essentiel de la culture et de l'économie modernes. L'évolution économique entraîne des transformations inévitables dans l'école comme dans la société. Le développement du machinisme, qu'on le veuille ou non, en accroissant les facultés de production humaine, en remplaçant les bras par la machine, libère de plus en plus de loisirs pour l'homme. Et il en libèrera davantage encore le jour où une économie rationnelle résoudra autrement que par le chômage le problème d'organisation qu'il nous pose. Il permet de retarder de plus en plus l'âge d'entrée de l'adolescent dans la vie active, et par conséquent il favorise l'extension de la scolarité. Et non seulement il le permet, mais il l'exige ; car la complexité de l'organisation moderne du travail, la technicité de toutes les fonctions, la spécialisation accrue de toutes les tâches demandent que les jeunes gens soient mis en état de comprendre les techniques qu'ils emploieront et l'ensemble de la machine économique moderne. Ce n'est donc pas par hasard que les parents éprouvent de plus en plus le besoin d'équiper leurs enfants d'une formation un peu plus poussée que la simple formation primaire. Ce n'est pas un hasard si les statistiques nous montrent la croissance continue du nombre des enfants inscrits chaque année à l'entrée du second degré.

Ces raisons économiques profondes qui ont tellement transformé les conditions de vie de l'humanité et développé tant de possibilités culturelles pour l'homme ne cesseront pas de jouer. Il faut présumer qu'avec un usage plus sage et plus humain du machinisme, elles iront développant sans cesse leurs effets ; elles permettront à la fois d'allonger encore cette période de formation si caractéristique de l'espèce humaine par sa longueur qu'est la jeunesse et de développer à travers toute son existence le temps de loisirs. L'homme ne cessera d'avoir davantage besoin de temps pour faire passer l'enfant de cet état quasi primitif où il se trouve quand il vient au monde jusqu'à l'état évolué de la civilisation où l'éducation a pour fonction de le conduire. C'est là la condition essentielle de son progrès. Et c'est pourquoi nous sommes sommés par les événements de forger non seulement une éducation du second degré pour tous, mais aussi une sorte d'enseignement supérieur populaire qui permettrait à chaque individu, au paysan comme à l'ouvrier, d'abord de se cultiver d'un point de vue général et d'enrichir ses loisirs, puis de se perfectionner dans le métier qu'il a choisi ; ainsi, il pourra toujours s'améliorer dans le domaine qui lui est propre et s'élever dans l'échelle sociale s'il en a les moyens et l'envie ; il pourra même, s'il en manifeste vraiment les aptitudes et le goût, changer de métier ou de fonction (1). Alors seulement, nous aurons une éducation véritablement nationale, c'est-à-dire une éducation qui englobera, outre la jeunesse, la masse des adultes de tout âge, et qui permettra de développer toutes les curiosités, tous les goûts, tous les intérêts qu'une culture humaine se doit de développer en chacun. Alors seulement, la culture deviendra, comme il se doit, l'œuvre de toute la vie, et non pas seulement du début de l'existence.

Des raisons sociales militent avec ces raisons économiques pour conduire à cette extension de la culture, et par conséquent à l'Orientation qui en est le corollaire immédiat, comme étant le seul moyen de répartir les individus et de les diriger chacun vers le genre de culture, puis d'activité qui leur convient le mieux. L'aspiration à la culture est devenue de nos temps un phénomène général. Les parents tiennent à donner cette assurance pour la vie à leur progéniture. Mais c'est un fait social aussi que la classe ouvrière, la plus déshéritée jusqu'à ce jour du point de vue culturel, tend à jouer un rôle plus important dans la société. Elle y prétend au moins autant qu'à l'amélioration de sa condition matérielle. On a exprimé parfois cette prétention en disant qu'elle a atteint sa maturité et qu'elle se prépare à assumer un rôle historique. Mais pour jouer ce rôle, il est évident qu'il lui faut s'assurer par la culture la maîtrise des techniques et des connaissances indispensables. L'effort culturel issu de la classe ouvrière elle-même, dont témoignent tant de créations dans tous les pays, comme chez nous les Collèges du travail, est une preuve de cette aspiration, au même titre que l'effort culturel russe. Les conditions sociales favorables existent donc aussi pour que puisse enfin se réaliser ce vieux rêve d'une démocratie culturelle authentique.

Ajoutons-y l'influence des conditions politiques, et nous concevrons aisément que ce qui n'était hier qu'une utopie puisse devenir bientôt, si les hommes sont assez sages pour employer humainement leur puissance de création, une réalité facile et féconde. En effet, dans ce domaine de la politique, le fait nouveau et, on peut bien le dire, bien mal réalisé encore, est celui de la démocratie. Depuis 1789, les peuples aspirent à se gouverner eux-mêmes. Mais pour exercer pleinement et sagement cette fonction de souverain, il est certain qu'il faut pourvoir tout citoyen d'une culture suffisante pour lui permettre de comprendre les problèmes toujours plus vastes de son pays et du monde, et surtout d'une éducation qui le prépare aux vertus que la démocratie exige de tout homme. Vouloir la démocratie sans vouloir ces conditions de la démocratie, c'est abuser l'humanité. Et si la démocratie a connu de nos jours des aventures qui ont failli lui être mortelles, cela tient pour une grande part à cette absence de formation et

(1) C'est ce que réalisent déjà en France certaines écoles d'adultes, comme celles des PTT et ce que généralisent certains systèmes scolaires comme ceux de l'Australie, où il est toujours possible d'accéder à un enseignement supérieur pour adultes.

d'éducation du citoyen. Puisque tout individu dans un régime démocratique est appelé à avoir son opinion sur tout, il faut d'abord qu'il soit au courant de l'ensemble des problèmes que la vie lui présente ; il faut qu'il soit capable de s'en faire une idée par lui-même. Il faut donc qu'il dépasse l'horizon étroit de son activité particulière et qu'il puisse embrasser non seulement les problèmes de sa profession et de son pays, mais aussi ceux du monde. Car on sait qu'aujourd'hui tout tient à tout, et que les questions se posent à l'échelle du monde, qu'il n'en est presque plus qui puissent se résoudre à l'échelle nationale. Nous devons donc donner une véritable culture à tout individu, selon ses possibilités et à sa manière propre, et non plus seulement à une rare élite et selon le seul mode intellectuel et verbal.

Quant à l'éducation proprement dite et au régime de vie pratiqué par notre école, il n'est pas besoin d'insister et d'établir qu'il en était resté le plus souvent à un stade dépassé par l'évolution générale, à moins qu'il n'ait été versé par réaction dans l'anarchie et l'indiscipline. "On élève trop souvent nos enfants comme s'ils devaient plus tard ou obéir servilement ou commander en autocrates". Il y a longtemps que Spencer a émis ce jugement si juste et pourtant notre école a continué dans l'ensemble à élever le jeune homme par la seule obéissance, la soumission passive aux vues et aux ordres de l'adulte, le travail égoïste "chacun pour soi" et l'émulation jalouse fondée sur l'envie et la réalité. Et cela jusqu'à l'entrée dans la vie adulte, exactement comme si l'homme fait devait vivre dans un monde d'esclaves ou d'irresponsables. Cette façon de faire si peu de place dans la vie scolaire à la liberté et à la discipline voulue, au choix libre de l'enfant, à son initiative personnelle semble un défi à notre foi démocratique. Aurions-nous voulu préparer l'enfant à ne pas savoir user de la liberté adulte, à en faire un mauvais usage et le livrer aux mauvais paroleurs, nous n'aurions pas agi autrement. La vraie démocratie exige une culture qui prépare tous les citoyens à tenir consciemment leur rôle dans la société et une éducation sociale et civique du sens de la solidarité, de la soumission des intérêts particuliers à l'intérêt général, sans lequel elle ne sera qu'un leurre ou un danger.

C'est dire que tout, du point de vue économique, social et politique concourt à amener et à exiger la réalisation de cette démocratie culturelle qui n'a jamais existé dans le monde. Car les plus belles réussites que l'histoire nous en a présentées ne sont que des images incomplètes ou fausses. Ainsi la démocratie grecque, malgré le haut niveau culturel où elle a pu élever le peuple athénien, n'en était qu'une image bien lointaine. Car il ne faut pas oublier que cette réalisation ne s'adressait qu'aux citoyens et qu'elle était conditionnée par l'esclavage de près de 400.000 individus à la grande époque. Aujourd'hui pour la première fois dans l'histoire, nous pouvons espérer que les conditions vont se trouver réunies pour permettre à ce vieux rêve de commencer à passer dans la réalité.

Si l'on ne se rend pas encore suffisamment compte des transformations que ces perspectives vont entraîner pour notre culture, et pour sa distribution que seule une Orientation avertie pourra assurer, il n'est que de comparer le contenu humain de nos établissements scolaires du second degré avec celui des Collèges d'avant la Révolution. Que la chose était simple autrefois ! La culture ne s'adressait qu'à une portion infime de la jeunesse ; on n'en connaissait guère qu'un type, à base de latin essentiellement ; on se contentait d'y essayer les jeunes gens qui y étaient prédestinés par la naissance ou qu'on recrutait parfois pour des besoins déterminés comme ceux de l'Église. Si le jeune homme ainsi choisi y réussissait, tant mieux. Sinon, il était purement et simplement rejeté, condamné à une culture inférieure ou à l'absence totale de culture. S'il s'en accommodait, il n'avait plus qu'à suivre la voie unique qui conduisait à certains conditions ou fonctions sociales très déterminées. Il devenait clerc, homme d'Église, homme de loi, quelque fois diplomate. Son chemin était tout tracé dès l'instant qu'il avait été élu au départ.

Ainsi l'éducation ne préparait-elle qu'à un petit nombre de fonctions ou à des études de type limité, pour lesquelles le latin avait été longtemps l'instrument de transmission de toute connaissance. Que

l'on compare à ce lot réduit de destinées sociales, les destinées que brasse l'école d'aujourd'hui et celles qu'elle brassera demain, et l'on se rendra compte de la multiplicité des besoins auxquels elle doit satisfaire, de la diversité des procédés de formation qu'elle doit imaginer pour répondre à leur diversité. Et l'on sentira enfin la nécessité où elle est, sitôt après avoir assuré les bases communes à toute formation, d'orienter chaque être vers le genre de culture qui lui convient le mieux tout en répondant aux possibilités et aux exigences sociales. Car tel est bien le problème : il ne s'agit plus aujourd'hui de cultiver une élite rare plus ou moins arbitrairement choisie mais d'élever tout un peuple ensemble vers la culture, d'inventer des genres de culture capables d'épanouir chaque individu au maximum à sa manière. Et comme il ne peut être question de les mettre tous à notre type traditionnel de culture, il convient de trouver des processus de formation adaptés à chaque type d'esprit comme à chaque catégorie de besoins ; il faudra penser et réaliser une culture par le métier ou par l'art, comme nous avons une culture par l'intellect, une culture par le métier ou des outils, ou des productions, comme nous avons une culture par le livre et par le verbe.

Et qu'on veuille bien le remarquer, ce sera en même temps l'occasion de retrouver l'intégrité de la culture que des habitudes antiques avaient fait perdre ou oublier dans la tradition d'une culture qui s'est toujours ressentie de ses origines rhétoriques ou oratoires. Ne sera-t-il pas bon, en effet, avant de déterminer les intellectuels dans leur spécialisation intellectuelle, d'équilibrer leur formation par une éducation manuelle ou artistique qui leur permettra de ne pas perdre de vue le concret et le réel, et de comprendre d'autres orientations des esprits ou des activités ? Ne retrouvera-t-on pas de surcroît le sens de l'unité et de la solidarité entre les efforts des hommes, que l'on avait perdu dans des formations qui s'ignoraient les unes les autres, qui séparaient les enfants d'un même pays, qui faisaient l'intellectuel de plus en plus étranger au travailleur manuel, et l'ouvrier ou le paysan de plus en plus insensible aux pensées, aux mœurs ou à l'art dans lesquels se complaisaient les intellectuels ? Ce divorce intérieur à chaque être de la pensée et de l'action, de l'esprit et de la main, et cette séparation entre les classes et les activités sociales a assez déchiré les nations et l'humanité. Il convient à un âge de démocratie réelle d'unir les hommes dans leur formation même et de ne les différencier par une formation spéciale qu'au contact de leur diversité, après une épreuve suffisante de leur unité et de leur singularité.

Le problème qui se pose à nous est le suivant : demain inévitablement nous aurons une école qui embrassera toute la jeunesse et qui devra répondre à toutes les possibilités de formation qu'exige une société de plus en plus complexe et différenciée. Demain l'école assurera non seulement la préparation aux carrières qui exigent une éducation intellectuelle, mais aussi la formation professionnelle. Car de plus en plus le métier, la profession se déchargent sur elle de cette fonction qu'ils assuraient. L'école va donc prendre en charge, comme cela est commencé, cette préparation professionnelle. Et cela est inévitable et juste, car il est toujours à craindre, quand la profession elle-même donne la formation, qu'elle ne voie que son intérêt immédiat, et par conséquent ne prépare qu'à une fonction limitée selon ses besoins ou ses intérêts propres. Or, les variations de la production industrielle, et demain celles de la production agricole, l'incertitude des entreprises et du marché du travail entraînent de fréquents changements dans la répartition et l'emploi de la main-d'œuvre. Il importe que la formation professionnelle les ait prévus en donnant à tout individu une formation polyvalente. Et surtout il convient d'assurer à chacun ce minimum de culture humaine auquel tout être a droit, du simple fait qu'il est un homme. C'est même là le premier des droits de l'homme : celui d'être développé au maximum des possibilités et des ressources de son être. Ici le droit, le devoir et l'intérêt de l'individu se confondent étroitement avec ceux de la société, car il est de l'intérêt de l'individu de se voir les conditions les meilleures de développement humain ; et il est de l'intérêt de la société que chacun des

êtres qui la composent soit développé et exploité au maximum pour le plus grand bien de tous. Et c'est le devoir de l'individu de se développer au maximum pour servir aussi pleinement qu'il le peut la société dont il reçoit tout, comme il est du devoir de la société de favoriser au maximum le développement de chacun des êtres dont elle a la charge.

C'est le deuxième degré de l'enseignement qui est l'âge de l'Orientalisation. Car le premier degré ou primaire est celui où tous les enfants doivent s'initier aux techniques communes, indispensables à toute formation ultérieure : parler, lire, écrire, compter, dessiner, en même temps qu'ils doivent développer les aptitudes ou facultés particulières à cet âge (observation, expression plastique, etc.). Mais le second degré commence au moment où des possibilités plus nombreuses s'offrant à l'enfant, il ne peut plus tout embrasser et doit choisir. C'est l'époque, vers 11 ou 12 ans, où doit être entreprise l'Orientalisation. Cela ne veut pas dire que le choix n'ait pas eu à s'exercer plus tôt : l'individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire son adaptation à l'être de chaque enfant, peut débiter très tôt. Et il n'est jamais trop de tous les renseignements recueillis pour aider à prononcer le choix ultérieur. Mais jusque là, et quelle soit la matière choisie, il faut arriver au même résultat. À partir du second degré au contraire, les résultats et les moyens ne peuvent plus être les mêmes pour tous. L'âge du choix commence.

Or nous allons nous trouver demain devant un second degré ouvert à toute la jeunesse ; la question urgente est donc de savoir comment diriger vers la culture tous ces jeunes gens aux destinées et aux natures si différentes. Quel est d'abord le genre d'études qui épanouira le plus les aptitudes de chacun ? Et comment déterminer ces aptitudes et ces ressources ? Comment adapter la culture à chaque type d'esprit ? Tel est le problème de l'Orientalisation, accru d'importance et d'urgence du fait de la foule de ceux qu'il concerne et de la variété des formations qui doivent s'offrir à eux. Va-t-on les diriger ici ou là au hasard, ou selon les préjugés anciens ? Ou va-t-on essayer de trouver le chemin vers la culture qui convient à la nature propre de chacun ? Ce qui est certain en tout cas, c'est qu'on ne peut les mettre tous à un type unique comme le latin ; car l'instrument de sélection ne viserait qu'une catégorie d'esprits. Et il n'est pas désirable qu'une certaine élite soit réservée *ipso facto* à certaines catégories d'activités sociales. Nous avons besoin d'une élite partout, à la terre comme à l'usine ou à l'université. Et si le type d'élite n'est pas forcément le même, encore faut-il le discerner. C'est là un problème neuf, mais inévitable. On ne saura pas répartir judicieusement les individus selon leurs possibilités et selon les besoins sociaux si on n'y consacre plusieurs années de la jeunesse. Il conviendra donc, dès le temps de l'Orientalisation, de prévoir une répartition adéquate des effectifs scolaires. Et c'est par là que le problème de l'Orientalisation scolaire rejoint celui de l'Orientalisation professionnelle. L'un et l'autre, pour être éclairés, doivent pouvoir profiter de tout un travail de statistique à long terme qui permette de faire sur le plan local, régional et national, pour ne pas dire international, des prévisions sur les débouchés et les besoins des diverses professions et sur leurs perspectives de développement. Car il peut arriver que la répartition de la main-d'œuvre soit gravement transformée par les modifications de l'économie nationale ou internationale. Il faudrait pouvoir, dès l'école, détourner la jeunesse de telle ou telle carrière sans issue et l'attirer vers d'autres, diriger tel individu vers une branche voisine, mettant en jeu à peu près les mêmes aptitudes ou les mêmes goûts. Car heureusement, pour cet équilibre social qui peut différer des intérêts de l'individu, celui-ci présente toujours un champ d'aptitudes plus ou moins polyvalentes. Le tout est de l'avertir assez tôt des orientations sans issue et de ne pas attendre qu'il ait échoué tardivement à des concours difficiles pour lui fermer les portes et le rejeter à n'importe quoi. Ce sera la fonction d'un Office de statistique national avec des ramifications régionales que d'établir ces prévisions indispensables.

Grâce à l'adaptation de la formation et de la fonction sociale à l'individu, l'Orientalisation contribuera à assurer la bonne répartition des forces dans la machine sociale (1). C'est qu'elle se situe au point de



rencontre des deux problèmes essentiels de notre temps : celui des droits de la personne humaine et celui de ses devoirs et de ses liens envers la société dont elle fait part. Il n'est pas de démocratie sans ce respect de la personne et de sa liberté ; mais il n'est pas de démocratie sans une soumission volontaire de la liberté et des intérêts personnels à l'intérêt commun et à la liberté générale. L'opposition entre les deux points de vue n'est qu'une opposition abstraite : concrètement, la pédagogie et l'Orientation se doivent de résoudre cet unique problème en inventant une éducation qui fasse entrer dans l'accomplissement de la personne son accomplissement social. C'est dire que la personne ne s'achève réellement que dans le don de soi et dans le service des autres. Une personne fermée sur elle-même, sans autre vocation qu'intérieure, même chez l'artiste, n'est qu'un égoïsme, et une fausse personne. L'Orientation se soit d'humaniser ces tendances et de faire concourir les dons les plus personnels à cette vocation sociale de l'être humain. Et c'est pourquoi, si la démocratie, dans son sens le plus large et le plus humain, ne veut pas être un vain mot, elle se doit de guider chaque être vers le moi le plus profond et le plus large, en même temps que vers la cohésion la plus étroite avec autrui.

(1) Cette répartition sera facilitée par le fait que la masse moyenne de la jeunesse présente un champ d'aptitudes suffisamment large pour qu'on puisse l'orienter aussi selon les besoins sociaux. Quant aux êtres de niveau inférieur, la sélection continue qui accompagne l'Orientation les discernera. Ils fourniront le recrutement des sections pratiques et les manœuvres nécessaires à la machine sociale.

## **L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE PROBLÈME DE LA CULTURE**

Si, après avoir considéré ce qu'on pourrait appeler le contenu humain de l'école, nous examinons maintenant son contenu culturel, la masse de savoirs, de techniques, de disciplines, de valeurs que l'éducation doit transmettre à l'enfant, nous devons constater un changement aussi profond. Le fait qui apparaît à nos yeux de ce point de vue est une croissance aussi grande de ce contenu culturel que celle du nombre des êtres à qui s'adresse la culture. Pour s'en rendre compte, il suffit aux parents ou aux grands-parents de comparer ce qu'ils ont appris avec ce que doivent apprendre leurs enfants ; la différence apparaît mieux encore si nous évoquons la culture d'il y a cent ans ou celle que distribuaient les Collèges d'avant la Révolution française. On peut dire qu'elle tenait toute dans ce qu'on a appelé la culture classique, à base surtout de latin.

Comme la chose était simple, avec ce type unique de culture générale ! On se contentait d'y essayer les enfants désignés par leur naissance ou par leur destination sociale ; s'ils y réussissaient, tant mieux, ils n'avaient qu'à continuer. Pour ceux qui y échouaient et pour les autres, rien n'était prévu que la formation technique et étroite par le métier. On ne pouvait parler de culture que pour les premiers ; encore cette culture se réduisait-elle à l'ensemble limité des connaissances et des œuvres classiques de l'Antiquité inséré dans l'esprit chrétien.

Tout s'est singulièrement compliqué depuis. Du fait d'abord de la croissance continue des savoirs que doit transmettre l'éducation ; du fait ensuite de la quantité de soucis et de charges nouvelles qui ont été imposés à l'éducation. De là vient, pour répondre aux besoins de la vie, la multiplication des procédés et des voies de formation de l'adolescence d'une part, et d'autre part le fait que s'ajoutèrent constamment de nouvelles matières ou de nouvelles disciplines au vieil humanisme classique.

L'histoire des cent cinquante dernières années, c'est l'histoire d'une croissance continue du contenu culturel de l'éducation. Le français d'abord et la littérature nationale y prirent une place de plus en plus large, et c'était bien naturel pour de jeunes Français après des siècles dont la richesse en grandes œuvres éclipsait l'apport de l'Antiquité. Ce fut ensuite l'histoire et la géographie ; mais qui oserait dire que ce n'est pas une pièce essentielle de la formation de l'homme moderne que de l'aider à comprendre sa place dans le temps et le monde ? S'il veut s'insérer dans le mouvement en avant de la création humaine et tenir sa place dans la suite de l'immense effort, ne faut-il pas qu'il se situe aussi exactement que possible dans ce vaste devenir ? Et s'il veut comprendre quelque chose au moindre problème de son pays, n'est-il pas conduit par cette espèce d'interaction et de compénétration chaque jour plus évidente des pays et des races à se situer dans un monde dont l'unité se manifestera toujours plus fortement ? L'introduction des langues vivantes dans les matières d'enseignement procède du même souci pratique de connaître les pays étrangers et de favoriser les rapports avec eux. La place qui leur a été octroyée n'a cessé de croître jusqu'en 1902, mais les événements que nous venons de vivre ne manqueront pas de leur donner un nouveau regain.

Plus envahissantes encore furent les sciences. En retracer la marche conquérante, ce serait faire l'histoire d'un progrès qui va chaque jour s'accélération. Et ce serait constater une invasion à la fois lente et brutale, boudée et inévitable. Car il est évident que rien ne préparait notre enseignement à base surtout littéraire et verbale à recevoir cette masse de connaissances et de découvertes portant sur la matière, traduisant l'effort de l'esprit pour arriver à comprendre et à s'expliquer au mieux le monde et

les choses. Ce furent d'abord les sciences expérimentales, physique et chimie, qui avaient acquis leur droit de cité, l'une au XVII<sup>e</sup> siècle, l'autre au XVIII<sup>e</sup>, mais qui s'étaient fait ouvrir si petitement les portes de Collèges jusqu'à l'expérience audacieuse mais si brève des Écoles centrales de la Révolution. Napoléon n'en gardera guère que les mathématiques, mais malgré les efforts de réaction, le XIX<sup>e</sup> siècle devra les réintroduire les unes après les autres ; et ce sera chose faite pour les sciences comme pour les langues vivantes vers le milieu du siècle. Les sciences naturelles si merveilleusement propices à développer les aptitudes à l'observation, à la notation précise, puis à la comparaison, ne pouvaient qu'étendre leur emprise à mesure qu'elles affirmaient leurs découvertes et leur méthode. Concurrément, la science devait envahir le domaine de la philosophie et les mathématiques, gagner en importance, en même temps qu'un raffinement d'abstraction risquait de les éloigner des capacités de compréhension de l'enfance.

Mais ce n'est là que le côté théorique et livresque de la surcharge des programmes. Il y a le côté pratique, et ici le perfectionnement de la technique qui va de pair avec la science, les exigences de la préparation aux métiers qu'on imposait de plus en plus à l'école introduisaient une complication aussi grande. La technicité, le souci de la formation professionnelle envahissaient de plus en plus largement et de plus en plus tôt l'éducation. Elles lui imposaient, presque malgré elle, ce qu'on a appelé "la barbarie de la spécialisation", l'étroitesse de certaines formations professionnelles qui juraient avec ce souci de la culture générale que l'on connaissait depuis des siècles. Mais qu'y faire ? L'éducation a beau se repaître de vieux et beaux rêves ; la vie est là qui frappe à la porte et attend ; son rôle n'est-il pas d'abord d'amener l'enfant à prendre la succession de ceux qui l'ont précédé, à en assurer la relève ? Or la succession comprend aussi la technique, la technique qui joue un rôle sans cesse plus grand dans la vie moderne. Elle fait partie de l'héritage que l'éducation doit transmettre.

Le changement dans les mœurs familiales et parfois la démission de la famille ont aussi chargé l'école de soucis nouveaux. C'est l'éducation morale et civique, l'hygiène, l'éducation ménagère, la formation sociale, le sport, l'éducation physique si négligée jusque-là qui entrent dans les programmes scolaires. Ce sont toutes les techniques demandées par la vie moderne, et qui sont loin d'avoir toute la place qu'il leur faudrait, depuis la sténodactylographie jusqu'au droit usuel et à l'économie politique qui doivent entrer dans la formation de la jeunesse. Ne parlons que pour mémoire du dessin et de tous les arts qui ont encore une part si réduite dans la formation commune qu'on les parque sous forme d'arts d'agrément ou qu'on les sépare de l'éducation nationale quand on en fait la spécialité de quelques futurs artistes. On sent le dilemme devant lequel se trouve placée l'éducation contemporaine : ou bien donner cette formation général et humaine qui semble si désirable pour tout homme, puisqu'elle seule élargit la vie et donne la compréhension de ce qui la dépasse, l'embellit et la rend humaine ; ou bien plonger l'individu de plus en plus tôt dans l'étroitesse et les limitations de la spécialisation.

Depuis cent ans et plus, on a essayé d'échapper à ce dilemme. Mais on n'a abordé jusqu'ici le problème que sous son aspect quantitatif ; on a considéré surtout les programmes. Sur le plan négatif, tout le monde se trouve de plus en plus d'accord : nous écrasons l'esprit de notre jeunesse sous un fardeau de plus en plus lourd ; il faut l'alléger à n'importe quel prix, d'abord pour lui faire une vie mieux adaptée à sa nature et à ses besoins, pour éviter le surmenage. Mais quand il s'agit de passer à des décisions positives, tout change. Chacun revendique pour soi, et l'historien à qui on demande des sacrifices comme la suppression de l'histoire de tel pays à tel siècle prouve supérieurement que cette période est indispensable à la compréhension de telle autre époque. Et le latiniste d'établir non moins fortement qu'il a besoin de tant d'heures de latin pour assurer une formation suffisamment féconde. Et ainsi de tous les maîtres ; et tous ont raison individuellement, car toute formation pour être féconde

demande beaucoup de temps. Le résultat est que rien ne se décide et que toutes les réformes, s'étant attachées surtout aux programmes, n'ont rien changé profondément.

Pourtant le fait est là, indéniable : le contenu de la culture a tellement crû qu'il est désormais impossible à aucun esprit, même génial, d'embrasser l'ensemble des connaissances possibles. Et cet ensemble ira sans cesse croissant ; cela est sûr et inévitable.

Qu'est-ce qui fournira l'instrument de choix dans cette culture trop riche, sinon l'Orientation ? Car il ne peut plus s'agir de renoncer à l'essentiel de cet apport, qui est l'apport scientifique. La seule chose que nous sachions est que celui-ci ne s'arrêtera pas et qu'on ne peut pas prévoir les limites ni les conséquences. Voudrait-on l'éliminer de la formation et de la culture modernes ? D'abord ce n'est pas possible ; la vie exige une formation scientifique de plus en plus poussée ; et puis ce n'est pas désirable, car la science a joué un trop grand rôle dans l'évolution de la pensée. Elle a enrichi la vie et le domaine intellectuel d'acquisitions si importantes qu'un humanisme moderne ne saurait l'ignorer ou en faire un instrument secondaire de formation culturelle. Elle est pratiquement nécessaire à un nombre croissant de professions ; spirituellement, le progrès de l'esprit sous la forme scientifique est tel qu'il n'est plus seulement utile au savant, mais qu'il a pénétré toute pensée. Les problèmes généraux qu'il soulève ne peuvent être ignorés de l'homme cultivé de nos jours. Et surtout les méthodes de pensée qu'il a mises au point et dont il poursuit le perfectionnement sont un apport franc et positif que nul ne peut ignorer.

On le craint parfois sous prétexte qu'il est tourné vers l'extérieur et qu'il a pour objet la matière. Pour certains esprits même, il n'est pas loin de représenter le contraire de l'humanisme, parce qu'il porte sur un objet de dignité intérieure, pour parler comme Pascal. En disant ainsi, on oublie que la science c'est l'esprit au contact de la matière, s'efforçant de l'expliquer et de la comprendre. Et par conséquent, c'est encore l'esprit. De la sorte, l'activité scientifique est peut-être la révélation la plus juste, c'est-à-dire la plus exaltante et la plus humble de l'esprit humain, de la pensée en son poste d'homme avec toute sa puissance et sa limitation. Cela est si vrai que le jour où la science serait enseignée non plus comme un ensemble de recettes toutes faites, de résultats tout donnés, mais sous la forme historique et psychologique qui montrerait la science comme une conquête continue, se faisant et se précisant sans cesse, par hypothèses toujours plus justes et toujours insuffisantes, elle pourrait servir de base à la moitié au moins de la philosophie.

Il est impossible de revenir en arrière, et c'est un vain rêve que celui des rhéteurs d'un retour à un humanisme réduit, amputé de sa sève la plus fécondante. Il faut regarder la difficulté et les dangers en face et substituer à tous les principes anciens, à cet échantillonnage lui-même qui ne respecte pas les exigences de succession et d'unités profondes, un principe de choix qui est celui de l'Orientation.

Car le mal est devant nos yeux. Le résultat de cette croissance, c'est d'abord la surcharge croissante des programmes, l'encyclopédisme écrasant de notre culture. Les capacités d'attention et d'effort de nos enfants succombent sous le poids et la diversité des intérêts et des sujets qu'on leur impose journallement. Les plus dociles, les plus malléables se plient ou se résignent ; les autres sortent de l'école indifférents ou dégoûtés, et alors que l'essentiel devrait être qu'ils emportent pour la vie le goût et la joie de la culture, ils en partent trop souvent avec le désir de fuir tout ce qui pourrait rappeler l'activité scolaire (1). Certes on peut les intéresser, capter leur curiosité naturellement si vive à force de ruses et d'invitations ; mais cela ne suffit pas à les marquer profondément, si un intérêt intimement ressenti ne les entraîne fortement vers les objets proposés. Et que les privilégiés, ceux à qui le régime a pu réussir, les professeurs en particulier, ne se donnent pas en exemple, et ne disent pas : "Moi, je dois à

(1) J'en appelle à toutes les expériences de culture populaire ou ouvrière qui constatent cet éloignement de la jeunesse pour l'école, au point qu'il ne faut cesser de répéter à ceux qu'on invite à poursuivre leur culture qu'il ne s'agit pas de travail scolaire. Encore cet appel ne porte-t-il guère avant que l'homme ait atteint 30 ou 35 ans.

tel maître la révélation de ceci ou de cela." Il faut récuser leur témoignage. Car ils font partie des quelques esprits qui savent mordre un peu à tout et qui généralement ont profité du régime qui est celui de la culture générale et encyclopédique abstraitement définie. Qu'ils n'oublient pas la masse des autres, tous ceux qui peinaient si lamentablement ou se désintéressaient et paressaient autant qu'ils pouvaient. Qu'ils songent surtout à la masse infiniment plus grande de ceux qui jusqu'ici n'avaient droit qu'à une formation au rabais et qu'il faudra maintenant soulever tous ensemble, mais chacun selon sa voie et ses possibilités propres, vers une culture authentique.

D'où vient cet échec chaque jour plus patent malgré les efforts des maîtres et le déploiement d'infinies ressources pédagogiques ? Simplement du fait que le système n'est plus viable aujourd'hui. Car la surcharge des programmes, l'encyclopédisme, solution paresseuse au problème culturel, ont entraîné les vices que nous connaissons trop bien : cet horaire morcelé où les cours se suivent dans un défilé ininterrompu, où la cloche, toutes les soixante minutes, transporte les esprits d'un intérêt à un autre souvent sans rapport, sans leur donner le temps de la réflexion, de l'attention un peu durable ni le loisir de mûrir les notions. Aucun esprit adulte ne tiendrait à un régime qui lui imposerait chaque matinée trois ou quatre intérêts ou activités diverses, et néanmoins c'est celui que l'on réserve à l'esprit plus débile de l'enfant.

Ce défilé des matières, cette hâte dans l'exécution du travail seraient moins nocifs, si du moins ils ne s'accompagnaient du défilé des maîtres. Mais le perfectionnement et l'extension du savoir ont amené la spécialisation du travail dans le domaine pédagogique. Et nous avons assisté à ce spectacle d'érudits qui se perfectionnent chaque jour dans le domaine qu'ils ont choisi mais qui ignorent tout des domaines voisins ; plus ils deviennent savants en leur propre discipline, plus ils se font ignorants de tout ce qui n'est pas leur spécialité ; chose plus grave encore, ils risquent de perdre la possibilité même de comprendre l'attitude d'esprit ou les méthodes qui leur sont étrangères. Ainsi nous avons vu le domaine de la culture se scinder en provinces de plus en plus séparées ; il y a eu celle des lettres et celle des sciences qui s'ignorent franchement, puis celle des langues vivantes, et celle de l'histoire et de la géographie, et voici que cette dernière tend à se séparer aujourd'hui de la précédente. C'est ce qui nous vaut de voir même dans l'enseignement secondaire, faire de très savants commentaires de textes sans recours véritable à l'histoire – je ne parle pas de la petite histoire anecdotique, dont on assaisonne les textes, mais de la grande histoire de la civilisation et des idées, celle du droit, de l'économie, de la pensée, des sciences ; par contre, on voit enseigner la science sans grande référence à l'histoire et à l'évolution de la pensée qui lui donnerait sa pleine valeur culturelle, alors que des philosophes traitent de l'esprit scientifique sans avoir été initiés profondément à ses méthodes.

Le résultat de l'encyclopédisme culturel est encore cet enseignement *ex cathedra* imposé par l'abondance des programmes et la nécessité d'aller vite dans les acquisitions, de concentrer les connaissances. Alors les vérités tombent de la bouche des professeurs sans que les élèves aient le temps de former vraiment les notions et de les incorporer pleinement à leur esprit, d'en faire leur propre substance ; le rôle de la mémoire, du cours, du manuel, le psittacisme l'emportent sur les vertus plus importantes et plus créatrices de l'esprit ; le bachotage intensif, surtout à l'approche des examens et, dès le Certificat d'études, le surmenage de l'élève moyennement doué et pour tous le malmenage en découlent tout droit. Passés la leçon, la composition, l'examen, on se hâte d'oublier ; l'horaire même invite au travail décousu : la cloche sonne alors qu'on avait à peine eu le temps de se mettre au travail ou qu'on commençait justement à se prendre à la tâche. Et de fait, dans ce système, l'attention et l'effort de l'enfant ne sauraient être tendus plus longtemps. On dirait qu'on a voulu consciemment organiser la dispersion de l'esprit alors que la première condition de progrès et de formation véritable est la concentration sur un sujet qui vous prend et vous arrête aussi longtemps qu'il faut jusqu'à ce que vous

en ayez pénétré les arcanes et fait vôtre chacune des notions. Cet émiettement des intérêts, cette dispersion de l'attention résultent directement de cet encyclopédisme et en font un des vices essentiels de notre système culturel.

Il faut bien l'avouer : tout ce que nous avons su faire devant cette croissance étonnante des biens culturels a été de les accueillir les uns après les autres, de force plus que de gré, dans un édifice qui n'était pas préparé ni disposé à les recevoir. On s'est contenté de les ajouter les uns aux autres. Ils sont ainsi entrés par tranches successives, sans plan préétabli, sans lien véritable entre eux. Les disciplines traditionnelles, déjà installées, ont dû faire leur place, et naturellement elles l'ont fait de mauvais gré, leur mesurant au plus juste la place. Et les disciplines nouvelles, soit timidité de leur part, soit incompréhension de leur valeur véritable, pour se faire excuser, n'ont rien eu de plus pressé que de calquer les méthodes de leurs aînées. Elles si concrètes d'objet, faisant appel à des vertus si neuves et si indispensables, comme l'observation, l'art de la comparaison, l'expérimentation, l'intuition et l'induction, ont eu recours aux méthodes verbales, mémorielles et livresques ; elles ont pris l'allure déductive et purement logique, comme en ferait foi maint manuel. Tandis que les langues vivantes se sont enfermées dans leur aspect purement utilitaire, les disciplines scientifiques n'ont pas osé assumer leur pleine valeur culturelle. Ou elles se sont présentées comme donnant l'exact équivalent des disciplines anciennes. Plaisante aberration, si elle ne risquait pas de devenir catastrophique pour la culture après nous avoir aveuglés si longtemps sur les valeurs humanistes qu'elles recélaient si propres pourtant à fournir les bases d'un véritable humanisme moderne.

L'ancien humanisme se défendait et défendait sa place, arguant du fait qu'il avait bien besoin de toutes ses heures pour donner la formation profonde que des siècles de pratique avaient mise au point, alors qu'il refusait même le temps de l'expérience aux disciplines nouvelles. Et il avait bien raison en un sens, car il faut du temps pour n'importe quelle discipline qui veut imprégner lentement, profondément ceux qui la pratiquent. La lente imprégnation n'est pas valable pour le latin seul ; il la faut pour les sciences aussi, et pour l'art, et pour les travaux manuels ; si ce souci culturel et humaniste est présent, toute discipline peut être formatrice. Malheureusement, l'horaire n'est pas définitivement extensible ; les forces de l'enfant sont limitées ; il lui faut donc se limiter et choisir. Au nom de quel principe ? Tel est le problème.

Les disciplines traditionnelles et classiques auraient bien voulu que ce fût aux dépens des acquisitions nouvelles. C'eût été une inconséquence tragique, même si cela avait été possible, que de stopper l'évolution culturelle de l'humanité. À vrai dire, l'humanisme ancien était pleinement valable quand les auteurs et artistes grecs, et leurs pâles imitateurs latins, représentaient l'acquis de la civilisation occidentale. Encore négligeait-il l'apport essentiel qui est celui de la science grecque et l'apport judéo-chrétien. Mais dès le christianisme, et si tôt qu'une valeur authentique d'humanité apparaissait, que ce fût Dante, Shakespeare, Cervantès ou l'art médiéval, il se devait de l'accueillir et de l'inclure dans son initiation en humanité. Sinon, il risquait de perdre tout contact avec la vie et la réalité historique et de devenir une culture véritablement morte. Il ne l'a pas fait, ou ne l'a fait qu'avec retard. Et il agi de même avec les sciences. Quand celles-ci se sont imposées, il leur a fait une place étroite. Puis, devant la nécessité, il s'est résigné à composer avec elles.

Le résultat est que nous avons, sous le nom de culture, un agrégat de morceaux disparates sinon opposés d'esprit et d'intention, où les valeurs les plus récentes voisinent avec les plus vieilles, et où toutes s'ignorent mutuellement. Car le seul fait que nous ayons deux provinces isolées dans notre enseignement, celle des lettres et celle des sciences, montre bien que notre culture a perdu toute unité. Or, sans intention formatrice unique, il est évident qu'il ne peut y avoir information profonde de l'esprit. Les Collèges anciens avaient au moins cette valeur, et tout en eux depuis les mathématiques jusqu'aux

exercices religieux visait à un même but. Perdu ce but éducatif, on a gardé l'instruction, et l'instruction morcelée. Or, si nous voulons former des hommes, il est vain d'espérer éduquer vraiment sans trouver cette intention humaniste commune à toutes les disciplines. On la découvrirait assez aisément en projetant la littérature et l'art sur le fonds commun de la civilisation dont fait partie la science, et en retrouvant pour la science elle-même une méthode historique qui la rattacherait à l'humanité. Surtout le rappel de l'action humaine et des hommes créateurs dans toute discipline, la concrétisation des abstractions sous le nom des hommes qui les ont forgées, mènerait à cette communauté d'objectivation humaniste si désirable.

En attendant, pouvons-nous appeler du nom d'humanisme cet ensemble disparate que constitue notre culture ? Il est difficile de le prétendre. Reconnaissons au moins que nous en sommes à un point où le contenu de la culture est devenu si riche, si divers, si contradictoire même, qu'il convient de le repenser de fond en comble et non de le redistribuer ridiculement en programmes et en horaires. Plus encore, il convient d'y introduire le principe de choix et d'unité propre à chaque personnalité qu'apporte l'Orientation. Il n'y aura pas de réforme valable ni de rénovation culturelle sans cela.

## **LA NÉCESSITÉ PÉDAGOGIQUE ET PSYCHOLOGIQUE DE L'ORIENTATION**

La croissance continue du savoir humain et des valeurs culturelles rend de jour en jour plus chimérique la possibilité même d'une culture encyclopédique commune à toute la jeunesse. Cette uniformité idéale, qui voudrait couler au même moule tous les esprits a pu se défendre tant que le savoir et la culture pouvaient se contenir entre certaines bornes, bien qu'elle méconnût gravement la variété des natures qu'elle avait à former. Avec le développement des biens et des buts culturels, en particulier de la science, elle est devenue tout à fait intolérable. La preuve en est qu'on a dû imaginer, pour répondre aux différents besoins de la société, tout un jeu souvent confus et hasardeux de sections parallèles d'enseignement primaire prolongé s'arrêtant à 14 ans, d'Écoles primaires supérieures allant jusqu'à 15 ou 6 ans, d'Écoles professionnelles, de lycées et de collèges modernes et classiques. Mais toutes ces divisions, faites l'une après l'autre, au hasard des nécessités, sans agencement précis, sans vue d'ensemble, sont restées jusqu'à ces dernières années si séparées qu'elles étaient difficilement communicables entre elles. C'est ce qu'avaient vu les réformateurs du temps de J. Zay et ce à quoi devaient s'efforcer de porter remède les expériences d'Orientation de 1937-1938.

Le vice essentiel de ce régime résidait non pas dans la diversité des chemins offerts à la jeunesse – elle est bien loin d'être suffisante et de répondre à la diversité des natures et des besoins sociaux – mais dans la précocité du choix qu'elle imposait. Car les objections habituellement faites à l'Orientation doivent être retournées précisément contre le système actuel. L'Orientation contraignante, prématurée, c'est ce qui existe aujourd'hui. C'est le système actuel qui, avant que l'enfant ait atteint l'âge de 10 ans (car il faut y penser tôt), oblige la famille à choisir pour lui entre des systèmes culturels fort différents par leur nature et par leur aboutissement social. Les uns conduisent l'enfant vers des études longues et lentes au-delà du baccalauréat et vers des fonctions plus ou moins dirigeantes. Les autres, plus courtes, mènent aux différents brevets ou certificats d'aptitude, vers la carrière d'instituteur ou les fonctions moyennes de l'administration, du commerce ou de l'industrie. La grosse masse est vouée à une culture au rabais ainsi qu'aux rôles subalternes d'ouvriers paysans ou de manœuvres. Et sans doute il faut bien qu'il y ait des manœuvres. Mais comment déterminer si tôt les capacités de l'enfant ? Comment prétendre le juger avant qu'il ait traversé cette période de la puberté qui, si souvent, transforme profondément son être, fait s'éteindre des capacités trompeuses et s'éveiller des aptitudes endormies ? De même qu'il y a danger à faire travailler l'individu avant qu'il ait atteint une formation physique suffisante, il n'y a pas de sécurité à engager l'avenir de la jeunesse avant l'âge de 15 ans.

Si du moins les passages d'un système culturel à un autre étaient aisés, le mal serait moindre et l'on pourrait s'en remettre dans une certaine mesure à un choix temporaire. Mais tel n'est pas le cas. Sitôt que le choix était consommé, toute rectification devenait difficile, sinon impossible. Venait-on à s'apercevoir quelques mois après l'entrée en sixième ou à l'École primaire supérieure que le choix était peut-être mal fait, l'erreur était difficile à réparer. Voulait-on se mettre au latin après avoir débuté dans une section moderne ? Il fallait leçons particulières ou cours onéreux, et il restait souvent l'effet d'un retard préjudiciable. Mais qui d'ailleurs pouvait se poser la question ? Le maître d'École primaire supérieure ignorait les qualités spéciales exigées par l'enseignement classique, ou n'y songeait pas. Quant au professeur classique, comment aurait-il pu savoir si certains de ses élèves n'auraient pas mieux profité d'un enseignement scientifique ou technique ? Tout ce qu'il savait faire en général était de



rejeter les plus inaptes de sa classe dans une section sans latin condamnée d'avance par son recrutement à l'impuissance culturelle.

Le sort ainsi en était jeté dès le premier jour et l'enfant, victime résignée, devait suivre un chemin désormais inévitable et choisi le plus souvent au petit bonheur. Car qu'est-ce qui décidait dans ce passage essentiel ? C'étaient généralement les traditions de famille, les commodités offertes par la petite ville de province, le hasard d'un voisinage, ou encore l'ambition ou les préjugés familiaux, ceux du paysan désireux de voir son fils s'élever ou du père prudent, soucieux de caser son fils, dans une profession de sécurité (bien que celui-ci ait peut-être le tempérament de l'aventure et du commerce), presque toujours l'argent, les conditions matérielles et sociales. Et qui juge ainsi et décide d'une responsabilité pour la vie ? Des parents qui ne connaissent pas toujours leur progéniture, ou qui lui appliquent arbitrairement les résultats de leur expérience, leurs goûts et leurs façons de voir d'adultes, leurs échecs ou leurs rêves, bons peut-être pour eux mais non pour des êtres qui n'ont pas forcément leur nature. Et sur quelles considérations pédagogiques s'appuyaient-ils ? Sur des impressions lointaines de la classe, sur quelques conseils des premiers maîtres qui ne valent pas en objectivité l'expérience des épreuves futures.

Cette façon de faire pouvait à la rigueur suffire tant que l'on avait affaire à une société stable où la situation des pères déterminait celle des enfants. Encore brimait-elle cruellement bien des personnalités naissantes et frustrait-elle la société de bien des avantages qu'elle aurait pu trouver autrement. Mais aujourd'hui que la vie est un équilibre sans cesse refait et à refaire, elle ne fait sentir que sa tyrannie et son impuissance. On est devenu plus pointilleux sur ces questions du respect de la personnalité et de la liberté individuelles. La Révolution et le mouvement dont elle a été la manifestation ont libéré parfois même jusqu'à l'excès ces valeurs individuelles. On ne reconnaît plus à personne aujourd'hui le droit de disposer de l'avenir d'un être, mais seulement le devoir et la charge de permettre à l'individu de réaliser cet avenir, c'est-à-dire de réaliser sa personne et d'assumer son rôle social. Ce n'est pas méconnaître par là le droit des communautés naturelles comme la famille ou l'État. Mais celui de la famille ne se conçoit que subordonné au bien de l'enfant, et en second lieu au bien commun de la cité. Tous deux sont d'ailleurs limités par le respect d'une juste liberté et par les devoirs envers la personne à former. Car s'il est vrai qu'on doive respecter la personne adulte, il faut la respecter dans sa formation même, sinon le respect vient trop tard et n'est qu'un mensonge. On accepte bien de se plier par nécessité aux insuffisances et aux possibilités que présentent les aptitudes, goûts et connaissances des adolescents au moment de la spécialisation finale. Pourquoi ne l'accepterait-on pas lorsqu'il est bien plus facile de corriger les erreurs ? C'est, dès le début et tout au long de la formation, qu'il faut considérer les aptitudes personnelles et s'appuyer sur elles en donnant un enseignement individualisé. Et il ne s'agit pas ici d'une adaptation contraignante et prématurée à la fonction sociale et au métier, mais seulement de constater à tout moment les intérêts immédiatement discernables de l'enfant et d'adapter son éducation à son évolution, à la loi qui se dégagera de son propre être si l'on y prête attention et si l'on en favorise l'éclosion.

C'est dans le régime actuel qu'il faut voir la contrainte. Le caractère prématuré de cette nécessité qui, à 10 ans, force à décider pour la vie, paraîtra sans doute aux âges futurs une des servitudes les plus malheureuses qui aient pesé sur les enfants de notre âge. Elle fait que cette distinction dans l'enseignement de sections variées qui aurait pu constituer un progrès de la culture en permettant l'adaptation de l'enfant au type le plus propice, se tourne en une oppression douloureuse. La seule variété introduite par l'évolution récente, si elle satisfait partiellement aux besoins différenciés de la société, écrase chez d'innombrables enfants la personne humaine en formation. Les troupes de

condamnés au latin, au scientifique court, ou au technique et à leurs conséquences pour la vie, s'avancent sans même penser à l'épanouissement; à la joie qu'ils auraient pu trouver à côté.

Quant à la personnalité de chaque enfant, à sa marche vers la culture, elle se fait dans le moule figé d'un idéal qui fixe jusqu'aux détails de la course et à la rapidité de la marche, année par année, programme par programme. Cette méthode inflige aux êtres divers d'une même classe, réunis un 1<sup>er</sup> octobre en l'une quelconque de ces sections, l'obligation de marcher d'un même pas, de tendre par une même route vers un même but. Qu'elle perde au bout de plus ou moins de temps l'esprit lent ou trop peu théorique, qu'elle dégoûte l'enfant aux goûts pratiques, à l'intelligence réalisatrice, en le soumettant à l'enseignement abstrait, qu'elle ennuie ou provoque l'indifférence ou au chahut l'esprit trop vif et le tempérament agité, peu lui importe. Ce qu'il faut, c'est que tous marchent au même pas, que tous soient moulés au même moule. Tant pis pour ceux qui ne peuvent pas suivre et pour ceux qui voudraient marcher plus vite ou qui parviendraient au but par un autre chemin, plus concret ou plus pratique. Le sacrifice des inadaptés n'a d'égal que celui de l'élite dans cette méthode du troupeau : on ne saurait dire lequel des deux est le plus grave.

Cette ignorance de la personne et des démarches intellectuelles propres à chaque individu se double d'un indifférence presque complète à l'égard des caractères. Tous les natures sont traitées de même, courbées sous une règle et une discipline uniformes. Les règlements comme les programmes ignorent toute considération personnelle, même lorsque les conseils dont ils s'accompagnent prônent l'intérêt porté à chaque enfant. Tout continue à se passer comme si l'on supposait que tous les enfants réagissent de la même manière aux mêmes moyens de culture. Chacun sait bien que ce n'est pas le cas et que tel élève est pris par tel enseignement et non par tel autre ; à l'intérieur même d'une spécialité, les divers sujets rencontrés ne provoquent pas un intérêt identique. Chacun sait ou pressent qu'il y a des individus plus familiers selon le cas avec l'observation ou avec l'imagination, avec l'analyse ou la critique, avec le concret ou l'abstraction, avec le sens pratique, l'expérience ou la logique ; les uns sont émotifs, sensibles, les autres non ; certains sont influençables, les autres introvertis, toujours en désaccord avec le milieu où ils vivent. Chacun devine qu'il y a une structure précise donnée par la nature à chaque être, qui le fait capable d'une certaine mesure de sensation, de sensibilité, de volonté, et qu'on ne change guère, sur laquelle on influe peu, qu'il faut prendre telle qu'elle est et utiliser au mieux. Construire sur une autre base est vain, car c'est une construction sans fondation. On peut ainsi, dans le mépris des caractères et des aptitudes innées de l'enfant, transmettre des mots, entasser des connaissances étrangères à l'esprit et à l'intérêt vital de l'élève, forcer les formes extérieures de l'activité intellectuelle et morale. On n'obtient pas le seul résultat qui compte, à savoir la formation de l'esprit, du cœur, du caractère en lui-même. On ne donne qu'un vernis qui craque à la première manifestation de l'être profond ou de la vie réelle. Si ce vernis donne des titres, conduit à un métier ou à une fonction, il dupera peut-être les autres, mais non son soi-disant bénéficiaire ; celui-ci portera le poids de ses erreurs, la peine d'une vie mal choisie, d'une profession mal aimée, d'une réalisation de soi manquée même si, par ailleurs, il accumule l'argent ou les honneurs, même et surtout s'il n'en a pas conscience et s'il est trop satisfait de lui et des hommes.



Cette découverte de la personnalité enfantine résulte de tout le mouvement pédagogique et psychologique qui a pour origine Rousseau et dont on a tiré si peu de conclusions pratiques. L'intuition du vieux Jean-Jacques si souvent raillé et si peu suivi résumait d'avance ce qu'ont découvert d'une façon plus scientifique d'éminents psychologues : "Chaque esprit a sa forme propre selon laquelle il a besoin

d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre". C'est la force de ce qu'on a appelé l'Éducation nouvelle que de s'appuyer sur cette réalité personnelle de l'enfant pour le former et non pas sur cet être mythique, général et abstrait pour lequel semblent avoir été construits nos programmes. Elle répète depuis Rousseau et Pestalozzi que "l'enfant – chaque enfant – est pareil à une jeune plante, et chaque plante a besoin pour se développer d'une terre particulière, d'une quantité déterminée d'eau ou de lumière, de soleil ou d'ombre. L'uniformisation des études, les programmes encyclopédiques, la carence totale de la pédagogie actuelle en ce qui concerne la culture des aptitudes individuelles suffisent à conférer à notre enseignement un brevet d'incapacité dans la tâche qu'il prétend assumer et que lui confie la société " (Ferrière). La condamnation est sévère, mais comment nier "qu'une pédagogie trop livresque, trop verbaliste, abusant de l'enseignement collectif, contribue souvent à écraser les esprits plutôt qu'à les libérer" ? Comment ne pas avouer, au spectacle de trop d'expériences récentes, qu'elle "crée un esprit de troupeau au lieu de mettre en valeur ce qu'il y a de meilleur dans chaque individualité" ? Comment ne pas reconnaître que, fidèle à un jansénisme défiant, elle est restée plus soucieuse de réfréner les tendances, de réformer la nature que d'exercer les vertus positives, d'exploiter les meilleures tendances et de se servir de toutes pour le meilleur usage possible ?

La psychologie moderne – celle qui a abandonné les voies bouchées de la psychologie abstraite et générale en usage depuis les origines de la pensée pour se pencher vers les problèmes de genèse de l'individualité et vers ceux de la personnalité singulière, a dégagé des lois. Elle a déjà mis en lumière quantité d'observations précieuses pour la connaissance théorique des enfants et sur l'art de les éduquer. Quel usage en a-t-il été fait dans nos classes ? Un usage à peu près nul ou quelquefois dangereux par une caricature de son apport réel.

C'est ainsi que "la psychologie a mis en lumière l'importance des tempéraments et des types psychologiques si divers des enfants, tempéraments et types dont il faut tenir compte. Et l'école traditionnelle les néglige et uniformise horaires, programmes, méthodes. La psychologie montre que les intérêts éclosent plus tôt ou plus tard et qu'il est absurde d'enseigner les mêmes matières au même âge à tous les enfants. L'école traditionnelle n'en tient aucun compte". "L'esprit évolue chez chaque individu, écrit encore Ferrière, d'une façon originale, non seulement quant à la rapidité de cette évolution, mais encore quant aux intérêts dominants de chaque âge. Imposer une culture universelle à un enfant, c'est violenter cette évolution originale. Il vaut mieux que l'enfant évolue bien selon ses voies propres que mal selon les voies enseignées par l'adulte. Car cette intervention maladroite tend à effriter l'élan vital". Et le pédagogue suisse proteste contre une éducation qui impose des programmes, des horaires établis *a priori* pour une collectivité d'enfants : classe, école, enseignement d'un pays entier. Que devrions-nous dire de notre pays où l'on impose d'un bout à l'autre au petit paysan comme au citadin, à l'élève d'une cité industrielle comme à celui de la campagne ou d'un port de pêche, les mêmes intérêts, sujets ou exercices ? Cela mesure le degré d'abstraction de notre culture et la coupure qui s'est produite entre l'école et la vie ; cela permet de comprendre l'absence d'intérêt de l'enfant, l'artificialité où est plongé pour lui le travail scolaire, son aversion rapide pour l'activité éducatrice. Non qu'il s'agisse de ramener l'esprit de l'enfant à sa dépendance immédiate et de l'enfermer dans son coin de terre et d'humanité. le but est bien d'arriver à l'humanité la plus large, mais la question est de savoir s'il faut partir de cette connaissance abstraite, conçue par l'esprit adulte selon des vues très fondées en elles-mêmes mais extérieures à toute personnalité et dénuées de toute subjectivité, ou s'il ne vaut pas mieux partir de la réalité même de l'enfant et de son expérience concrète. Ce mépris de la personnalité est "un crime de lèse-enfance, de lèse-élan vital" dirons-nous avec Ferrière qui ajoute : "Cette uniformité conduit au culte

de l'uniformité, peut-être même à celui de l'uniforme". Car "amoindrir ou tuer les individualités, étouffer les germes d'initiatives, c'est menacer dans leurs sources vives les élites de demain".

La cause essentielle de tous ces vices est dans une espèce d'orgueil de l'adulte qui oublie si aisément ce qu'il a été et forge les "petits d'homme" selon un idéal qu'il est lui-même incapable d'atteindre ou de respecter. "On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre". Cette parole de Jean-Jacques Rousseau était non seulement vraie, mais encore prophétique. Car la suite du développement historique a montré que "plus on va, plus on s'égaré". Plus le savoir se développe, plus on s'efforce d'en faire assimiler rapidement les éléments à l'enfant et plus on perd de vue l'enfance et la jeunesse, plus on la lasse et moins on la forme. Le savoir paraissait déjà au pédagogue du XVIII<sup>e</sup> siècle "une mer sans fond, sans rive". Que dirait-il aujourd'hui et que penserait-il du régime que nous infligeons à la jeunesse ? Certes il est plus difficile que de son temps d'initier l'enfant à son rôle dans un monde qui n'a pas cessé de se compliquer. Mais le chemin choisi est sans issue. Les procédés employés oppriment et étouffent de plus en plus la personnalité et gênent la démarche de l'esprit juvénile. Car on en est resté à l'idéal abstrait de l'esprit adulte ; on a ignoré la genèse de la pensée et, plus encore, celle de la personnalité. On est parti de cet idéal pour définir les programmes et les méthodes, pour construire de superbes édifices où s'étagent admirablement les âges de l'histoire, les difficultés des mathématiques, les siècles de la littérature. On lui fractionne selon cet ordre ultra-logique le monde et le temps, la grammaire et la vie. Si cela ne correspond pas à l'évolution de l'enfant en général et de chaque enfant en particulier, si l'ordre chronologique amène les complexités de la constitution athénienne à un âge où on ne peut les comprendre, peu importe. L'essentiel est de conformer le plus vite possible l'enfant à ce tableau et à ce modèle de l'esprit et de lui faire absorber ces connaissances par doses savamment calculées. Tout ce qui en lui y répugne est déficience à combler de gré ou de force ; tout ce qui le particularise est à effacer dans cette uniformité idéale. Car le modèle à imposer tout de suite est cet esprit adulte dont l'esprit de l'enfant n'est que l'image débile, diminuée. Il faut l'y conformer sans perdre de temps, car il faut aller vite ; la masse de ce qu'il doit apprendre devient de plus en plus importante ; ce serait du temps perdu que d'attendre qu'il ait l'âge d'être à la hauteur véritable des problèmes qu'on lui propose et qui serait souvent celui de la maturité. On lui entonne sans qu'il en ait éprouvé le besoin ou le désir des tranches de savoir indigeste, et l'on s'étonne de rencontrer tant d'échecs et d'indifférences quand ce n'est pas de dégoûts. C'est qu'on n'a pas cru Rousseau : "La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produisons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur et ne tarderont pas à se corrompre.

On perd de plus en plus de vue, au fur et à mesure qu'on avance, le sujet même de l'éducation, à savoir l'enfant, la personne à former, préoccupé qu'on est par ce qui en est seulement le moyen, c'est-à-dire le savoir. À mesure que les sciences se développent, elles s'éloignent par leur complexité et le raffinement des conditions mêmes de la pensée de l'enfance (1). Elles ne les retrouveront plus par ce chemin ; encore moins retrouveront-elles ainsi les procédés qui conviendraient pour former réellement l'individu particulier, pour faire correspondre pas à pas le travail scolaire au développement de ses aptitudes, de ses intérêts, de ses tendances profondes, ce qui est le seul moyen de le former vraiment.

Il y a plus : on a oublié dans cette abstraction et impersonnalité de l'éducation ce qu'était la culture. Or, la nature même de la culture, à ne regarder que son contenu objectif, conduit elle aussi à une conception personnaliste de l'éducation. En effet, si toute matière culturelle peut avoir en soi une valeur éducative, cela n'implique pas que toute matière ait prise également sur tout esprit. Et ce n'est pas étonnant car, comme Kerchensteiner l'a montré, les valeurs culturelles qui sont l'héritage de notre

civilisation sont elles-mêmes le fruit de personnalités très marquées dans les divers domaines scientifiques, esthétiques et moraux. Elles ne parlent aux individus qui les étudient que selon la résonance particulière qu'elles peuvent trouver en eux. Ainsi la musique de tel musicien, la poésie de tel poète, l'élan de tel savant, la force d'entraînement de telle existence éveillent un écho ici, ont chez un autre la puissance d'un appel et agissent beaucoup moins ailleurs ; ainsi fera encore un philosophe, un artiste, une discipline, une science, une technique. Chacun le sait bien et connaît pour l'avoir éprouvée plus ou moins cette force d'attraction ou cette révélation soudaines qui s'adressent indiscutablement à vous.

Il ne suffit donc pas de définir le contenu et l'esprit de la culture nécessaire à notre temps ; il se pose en outre un problème des différents modes d'actualisation et de réalisation de la culture en chaque individu. Et c'est là le problème central de l'Orientalisme. Les biens culturels acquis depuis l'humanité n'ont pas seulement une valeur générale de culture ; ils ont aussi une valeur formatrice variable selon les individus ou les types d'esprits auxquels ils s'adressent. Les présenter tous également à l'enfant, sans se soucier de ce qu'il est et de ce qu'il peut, est vain ; car nombreux sont ceux qui lui resteront fermés parce qu'il n'aura pas la tournure d'esprit ou l'intérêt qui les lui rendraient vivants et actuels, assimilables à sa propre personnalité. Ce serait d'ailleurs bien inutile, car l'éducation ne consiste pas à charger sa mémoire ou ses facultés de notions et de formules ; être cultivé, ce n'est pas savoir beaucoup, c'est se façonner l'esprit, se donner des habitudes intellectuelles et morales, qui iront sans cesse se développant avec la vie, au lieu de se trouver inutiles et sans emploi au sortir des études. Éduquer, ce n'est pas adapter de gré ou de force l'individu à un idéal abstrait de l'esprit et à une forme de caractère (toujours la même, docile, résignée, conformiste et tranquille), mais c'est exploiter toutes ses virtualités, développer sans cesse et étendre ses intérêts spontanés jusqu'à l'extrême limite de ses capacités. C'est l'aider à préparer dès cette vie scolaire la réalisation de sa personne qui sera l'œuvre de sa vie. Joignons donc cette nécessité de fait et de droit d'un humanisme personnaliste à la nécessité pratique qui empêche de tout enseigner. Faisons au moins de nécessité vertu, et entreprenons de concevoir et d'organiser une variété de formes de la culture qui, tout en étant adaptées aux exigences sociales et à l'intégrité du développement humain, respectent et favorisent l'infinie variété et liberté des personnes à former.

D'où viennent donc les objections à une œuvre si humaine et si profitable à l'individu comme à la société ? Elles ne semblent pouvoir venir que de préjugés intenses ou d'incompréhensions, d'intentions mal entendues. Les partisans de l'ancien système vont se récriant au nom des droits de l'enfant et de la famille. Ils ne voient pas que cet absolu de liberté abstraite, tout comme cela se produit dans le régime économique, se retourne contre ces droits et contre le bien qu'ils désirent ; trop souvent, ce libéralisme se définit comme l'autre par l'écrasement des plus faibles, c'est-à-dire par l'oppression de certaines individualités. L'outrage à la personnalité et à la justice est criant et la perte individuelle et sociale que ces méthodes soi-disant libérales représentent aujourd'hui est incalculable. L'avenir de la culture et de la civilisation dépend complètement de la façon dont ce respect de la personnalité de chaque être, riche ou pauvre, et cette mise en place des capacités seront assurés. Que signifie d'ailleurs ce droit de choisir librement la forme de culture que l'on voudrait se réserver ? Est-ce le souci d'une qualité, d'un épanouissement de l'esprit que certaines branches d'études recèleraient et non pas les autres ? On ne voit pas pourquoi on n'en ferait pas bénéficier tous ceux qui en sont capables. Et si cette supériorité existe, la crainte ne vaut que pour le régime actuel. Il ne faut pas juger d'après lui, mais simplement

(1) Cela a été prouvé surabondamment pour les sciences par de bons juges comme J. Tannery dans Science et philosophie (Alacan). Mais pour les lettres, on pourrait aisément constater que le même appareil d'érudition et de recherche propre à l'enseignement supérieur tend à envahir aussi dangereusement l'enseignement du second degré.

travailler à élever à la dignité culturelle toute branche du savoir et toute discipline.

Il est nécessaire de voir le souci culturel présent en tout degré comme en toute section de l'enseignement. Et il n'est certes pas jusqu'au domaine le plus technique, à l'activité manuelle qui ne puisse avoir sa valeur culturelle. Le seul but de l'orientation est que tout individu puisse accéder à l'humanisme le plus complet qui lui soit possible.

Contestera-t-on l'intervention pédagogique dans ce domaine ? Il y a pourtant longtemps qu'elle s'exerce sous la forme de nécessités de fait qui ont nom examens, diplômes, concours ; on admet bien qu'il faut s'y plier pour entrer dans telle ou telle profession ; pourquoi ne pas s'y conformer plus tôt, quand il est encore si facile de rectifier une erreur, de remédier à un échec, tandis qu'à 20 ans, il n'en va plus de même ? Il y a longtemps que l'État, organisateur de l'enseignement, s'arroge le droit de sélectionner les élèves à admettre dans ses écoles, de faire passer les examens, de distribuer des bourses. Serait-ce qu'on préférerait le hasard d'un concours unique et court, dont on sait les incertitudes et les erreurs (1), à un examen attentif, complet, durable, bienveillant, entouré de toutes les garanties d'une observation continue ? Espérerait-on grâce à l'ancien procédé déjouer de justes règlements et faire accéder des incapables à une condition ou à des places qui ne leur conviennent pas ? Les objections risquent dans ce cas de voiler des intérêts peu avouables et qui, s'ils s'expliquent sentimentalement, ne sauraient être vraiment profitables ni à l'individu ni à la société.

Qu'on le veuille ou non, il faut orienter, puisqu'on ne peut pas tout faire à la fois ; l'organisation actuelle ne l'évite pas ; toute la question est de savoir si le choix se fera au hasard, sur des présupposés gratuits ou prématurés, sur la vue de résultats d'examens fort problématiques et soumis aux déformations des dispositions du moment, à l'influence du "bachotage et chauffage" de la dernière minute, ou s'il se fondera sur une étude de l'enfant beaucoup plus longue et attentive, soucieuse de trouver la voie qui lui convient le mieux, au lieu de se contenter de le repousser brutalement et définitivement.

Les objections mêmes qu'on a faites à l'origine à l'Orientation se retournent contre les objecteurs. On a dit : impossible de connaître l'avenir scolaire de l'enfant si tôt. C'est vrai, les aptitudes de l'enfant ne se révèlent pas dès l'âge de 10 ans pour le bon plaisir des pédagogues. On sait que si certaines se révèlent très tôt, comme c'est le cas pour l'aptitude musicale ou pour l'aptitude au calcul numérique dans sa forme purement pratique, d'autres se révèlent plus tard ; c'est le cas pour l'aptitude aux mathématiques théoriques qui, de l'avis général, ne peut guère se manifester avant l'âge de 14 à 15 ans. C'est dire qu'on n'a pas le droit de décider de l'orientation littéraire ou scientifique de l'enfant, hors les cas exceptionnels, avant cet âge. Mais comme on ne peut pas tout faire, et les langues anciennes qui demandent beaucoup de temps, et les langues modernes, et les sciences et les arts, et les travaux manuels, il faut choisir, et choisir lentement, sans hâte, après une épreuve suffisante des choix possibles. Or l'âge de 11 ans est celui où commencent à se différencier vraiment les aptitudes et les grandes tendances de la personnalité. Jusque là, les goûts et les intérêts étaient caractéristiques surtout de l'âge et non de l'individu ; tous les enfants par exemple manifestent à un certain moment l'intérêt glossique ou numérique, mais cela est propre à tous les individus. Après 11 ans au contraire, les aptitudes, les goûts, les intérêts et la personnalité élaborent ce qui sera sa substance propre ; c'est donc le moment propice pour commencer à en cerner toute la richesse.

(1) Mais non, on ne le sait pas : connaît-on cette expérience qui portait sur 100 copies réelles du baccalauréat jugées par cinq examinateurs et qui donna des variations de notes allant jusqu'à 8 points en physique, 9 en mathématiques, 12 en version latine, et 13 en composition française ? En cette dernière matière, 70% des copies estimées égales ou supérieures à la moyenne étaient jugées inférieures par les autres examinateurs. Trois copies notées par 100 correcteurs oscillaient la première de 1 à 14, la seconde de 3 à 16 et la troisième de 6 à 18.

C'est un fait psychologique encore que cette singularité individuelle ne se manifeste pas pour tous les enfants aussi vite et aussi nettement ; elle prend parfois des directions qui se révèlent ensuite fausses ou sans issue, alors que d'autres possibilités d'abord endormies s'éveillent ou se manifestent plus tard. Il faut donc réserver le temps des incertitudes et des erreurs, comme celui des épreuves, et cela grâce à un fond commun d'études de base réduit au strict minimum et accessible à tous les enfants. Mais il faut aussi éprouver et explorer largement le champ des possibilités individuelles grâce à une souplesse extrême dans l'offre de matières optionnelles propres à manifester les aptitudes particulières. Deux notions faciliteront cette tâche : la première c'est qu'il existe en général un certain champ de réalisation pour les aptitudes qui fait que le développement de l'individu peut s'exercer dans des activités différentes mais parentes et suffisamment voisines. Et c'est là peut-être ce qui favorisera le plus l'adaptation de l'individu à sa fonction sociale ; si telle possibilité se trouve bouchée pour lui par suite de l'état du marché du travail ou pour toute autre raison extérieure, il pourra toujours se diriger vers une activité voisine. En second lieu, les psychologues ont constaté une tendance à l'homogénéité des aptitudes chez les esprits de haut niveau intellectuel et au contraire une tendance à la différenciation et à l'hétérogénéité chez les êtres de niveau inférieur. C'est dire que les enfants doués intellectuellement pourront choisir entre des activités assez nombreuses et qu'ils auront la liberté de se déterminer selon leur goût et selon les possibilités offertes par la société. Par ailleurs, la grande masse de la jeunesse, que précisément nous avons à élever vers la culture, manifestera une orientation plus limitée et plus précise. Il sera relativement facile de l'orienter, pourvu qu'on lui offre les moyens de choisir et qu'on ne lui demande pas d'être omnivalente.

On voit que la psychologie s'accorde avec la pédagogie et les exigences sociales actuelles. Et la question se ramène à savoir si l'on substituera à la caricature d'Orientation actuelle, contraignante, hâtive, hasardeuse, souvent injuste, une Orientation qui saura d'abord attendre aussi longtemps qu'il faudra, puis se fonder sur une observation continue, attentive, de la part des maîtres, sur une épreuve aussi durable que nécessaire des goûts, des intérêts et des aptitudes véritables de l'enfant, pour se prononcer en plein accord avec les familles et l'intéressé lui-même appelé tout le premier à se connaître et à choisir en connaissance de cause. Il ne s'agira jamais de la sorte de pronostic à longue échéance mais seulement d'éprouver l'enfant sur ses capacités immédiates et sur ses intérêts immédiatement constatés, de greffer à tout moment toute la culture possible sur son être réel.



Pour toutes ces raisons, l'Orientation de nos jours s'impose. De souci vague et sporadique, imposé à des gens qui n'ont que rarement en mains les moyens de la décision, elle doit devenir le souci constant de la pédagogie et une institution continue. Axée sur le respect de la personnalité et la volonté de la servir, elle doit se substituer peu à peu, au fur et à mesure que ses procédés s'affineront, à toute autre sélection par examen ou concours, s'adjoindre en tout cas aux autres procédés de choix, pour les vérifier, pour en fournir la contre-épreuve et surtout pour élargir le champ de leur contrôle beaucoup trop étroit, formaliste et extérieur. Car, qu'on le veuille ou non, l'examen est toujours amené à donner le pas aux qualités extérieures, verbales ou livresques, à la mémoire, aux solutions toutes bien faites et bien retenues, aux mécanismes. Il discerne difficilement si le savoir bien répété met en jeu l'esprit même qu'il juge. Rarement il isole l'aptitude véritable, comme ces concours qui conduisent à des activités si différentes mais qui reposent tous sur les mêmes qualités intellectuelles et verbales. De plus, semblable à la note chiffrée, il ne considère que le résultat et condamne ensemble avec lui l'effort qui n'a pas assez laissé de traces. Ou s'il en tient compte, s'il balance les divers points de vue, s'il additionne

les résultats d'acquisitions variées, il aboutit inmanquablement à une médiocrité terne, à une totalité arithmétique qui nivelle les qualités marquantes. L'élève le sent bien et se résigne vite à des résultats qui répondent rarement, soit malchance, soit inégalité d'inspiration, à la peine qu'il a prise. Ainsi le système des notes et des examens propage le plus souvent une espèce de fatalisme ou la confiance dans le système D. Tout au plus provoque-t-il, chez les parents et les enfants, la hantise et la satisfaction de la note moyenne, l'ambition de l'honnête médiocrité indispensable et suffisante. Et l'on voit pédagogues et élèves s'efforcer de parer aux déficiences et de cultiver les vertus inexistantes au lieu de développer les qualités positives. Psychologiquement, la méthode se solde par un rendement dérisoire. On sait au contraire à quel point les méthodes nouvelles sont efficaces pour ressaisir un enfant dépassé ou résigné à la médiocrité en le prenant par les côtés où il est le plus sûr. Il arrive qu'elles étendent le succès même aux points initialement faibles. Elles permettent en tout cas de développer toute la potentialité de l'enfant. Il est temps de remplacer les méthodes de sélection aux jugements bruts et éphémères (car que reste-t-il de ces savoirs quelques semaines ou quelques mois après ?) par un jugement et une épreuve du processus même de l'esprit et de la richesse de la personnalité.

Car il ne s'agit pas de limitation ni de négation dangereuse dans une conception saine de l'orientation et de la formation individuelle. Il ne faut pas confondre l'individu et la personne, le premier se subissant, s'étriquant et se fermant sur ses déficiences au lieu que la seconde vit de s'épanouir et de s'étendre ; c'est celui-ci qu'il s'agit d'aider à se trouver pleinement en permettant à l'enfant de choisir dans les valeurs culturelles ce qui répondra le mieux à sa réalité intime et lui permettra de s'épanouir le plus. L'orienter, ce n'est donc pas le laisser se subir, ni le livrer à son étroitesse première d'où il part en effet, mais lui offrir toutes les occasions imaginables d'intérêts ou d'activités et greffer sur les premières révélées, par voisinage, affinité, des intérêts toujours plus nombreux et plus larges ; c'est partir de l'être positif au lieu de recourir à l'intérêt sur ordre, à la contrainte ou à la négativité étouffante, créatrice d'ennui, de superficialité, de conformisme servile ou de singerie.

Les incompréhensions viennent de l'opposition insurmontable qu'une pédagogie abstraite et séculaire élève entre la culture générale et toutes les formes de culture individuelle. En voici l'origine : on part d'une image abstraite et idéale de l'homme ; on imagine, comme la philosophie idéaliste, un schéma d'être complet avec toute la gamme de facultés, d'activités, de tendances où rien ne manque ; ou bien l'on forge avec l'idéal classique une image *ne varietur* de "l'honnête homme", fin, distingué, qui a une teinture de tout, capable de tout sentir et de tout comprendre. Et l'on veut conformer à cette image les êtres à former, ne rien négliger de tout ce qui est humain et qui convient à la totalité d'un tel être humain. On s'efforce en vain d'enfermer dans cette culture tous les biens qui seraient nécessaires à un tel être idéal. On y arrive de moins en moins à mesure que s'enrichit la somme des biens et des aspects culturels. Sous prétexte qu'on ignore la destinée de chaque individu et par volonté de l'ignorer, on retarde tant qu'on peut la spécialisation, on méprise la singularité. Mais comme il faut, dans ces conditions, parer à tout et que ce tout ne cesse de croître, on augmente de réforme en réforme le programme de cet humanisme abstrait. On gave l'individu de tout, puis, un beau jour, on le lâche ans la spécialisation à outrance pour le reste de sa vie. Alors, de zones entières de savoir, d'intérêts tombent tout à coup et sont délaissés, ou n'offrent plus de rapports précis avec la nouvelle culture spécialisée. Lorsque l'intéressé se retourne en arrière, il peut se demander à quoi cela lui a servi. "À vous former l'esprit, à exercer les facultés que vous employez aujourd'hui", lui répond-on dans le camp des traditionalistes. Cela serait vrai si ces vertus étaient les mêmes s'il y avait continuité entre l'école et la vie, si l'être développé scolairement n'était pas une caricature d'être plutôt qu'un être vivant ; cette formation générale de l'individu offrirait quelque intérêt si la pléthore de connaissances sous laquelle on a dû ensevelir son esprit pour lui donner cette culture permettait réellement le développement de



ces facultés. Mais c'est un fait qu'elle y réussit de moins en moins et qu'elle étouffe souvent jusqu'à sa curiosité. En tout cas, l'ensemble des connaissances, techniques et valeurs acquises par un homme dans sa vie scolaire et qui forment sa culture font rarement un tout homogène, tel que l'on sente dans son application à la vie sa valeur accrue et son actualisation toujours mieux opérée. Peut-on parler de culture si l'on n'aboutit pas à cette unité vitale, si la culture reste chose étrangère à la vie ? Or, il est sûr que, dans l'état actuel, les zones impersonnelles de cette culture apparaissent après coup comme du temps perdu ou un effort inutilisé. Heureux encore ceux chez qui cet exercice à vide n'a pas tué définitivement le désir du savoir et de la formation humaine !

Ces considérations visent seulement à regretter que l'école paraisse à tel point inutile et étrangère au reste de la vie, qu'au sortir de tous les degrés, les jeunes gens aient pareillement l'impression de commencer enfin à vivre réellement, à plonger dans la réalité. On dira que c'est là l'ingratitude de bénéficiaires aveugles. Il suffit pourtant que cette impression existe pour qu'elle exerce ses effets nocifs, c'est-à-dire pour que l'éloignement et le dégoût envers la vraie culture soient semés. Et il ne s'agit pas ici de plaider pour un quelconque utilitarisme, mais seulement pour l'unité de l'école et de la vie, du réel et de la pensée, de la matière et de l'idée, et enfin de la profession et de l'éducation et, si l'on veut, de la culture générale et de la formation individuelle.

Cette unité n'a pas à être factice, car elle repose sur l'unité propre de l'être. Rares sont les individus qui ont une capacité universelle d'intérêts et d'aptitudes. C'est pourquoi notre actuel régime pédagogique qui met en jeu une gamme de qualités théoriques et abstraites surtout, et qui se fonde sur leur généralité et sur l'encyclopédisme qui en résulte, ne convient réellement qu'à un petit nombre d'esprits, trois ou quatre environ par classe. Les autres sont écrasés, tirillés par une diversité à la fois large et étroite, uniformisés et amputés de toute originalité, s'ils ont le malheur d'être dociles et malléables. Bientôt même, ils se résignent et deviennent indifférents ou dégoûtés, à moins que, dans un sursaut de saine nature, ils ne se révoltent.

Et il ne peut en être autrement. Car la marche vers l'originalité et la culture véritable ne se fait que rarement par ce chemin de l'universalité. Peut-être même n'est-il pas bon pour qui que ce soit que des tendances multiples coexistent dans l'individualité. Car, en général, elles n'aboutissent pas alors à une œuvre homogène et profonde. "Savoir une chose à fond et la bien pratiquer, écrivait Goethe, communique à l'homme une culture plus grande que la demi-connaissance ou une technique à fond, en parcourant tous ses aspects, en pénétrant tous ses arcanes, forme bien plus un homme qu'une course hâtive à travers mille connaissances diverses dont on ne se préoccupe pas de savoir si elles correspondent à une direction personnelle de l'être. Et loin que ce soit arrêter ou limiter l'individu à un objet, c'est être sûr que la plus grande extension des horizons culturels possibles pour cet individu sera atteinte. Car tout tient plus ou moins à tout et le métier même est lié aux mille aspects de l'activité et du savoir humains. C'est au maître de savoir profiter de toutes les circonstances, de toutes les tendances au moment opportun et d'entraîner toujours plus loin l'esprit de son disciple, de lui ouvrir les horizons le plus larges qu'il pourra. Le vrai chemin de la culture comme de l'esprit est lui aussi de l'individualité à l'universalité, du particulier au général, de l'objet prochain au lointain, de l'intérêt égoïste à l'intérêt altruiste. C'est gaspiller l'énergie de l'âme que de procéder à l'inverse et d'aller des intérêts généraux, par conséquent étrangers et factices à l'origine, vers la personnalité. Celle-ci se dissout à partir ainsi du multiple et de l'abstrait ; elle se trouve au contraire, se centre, s'unifie et s'approfondit, quand elle va de l'intérêt singulier et toujours plus profond à une conscience toujours plus large. On rebute l'enfant et on le lasse en lui présentant d'emblée des intérêts généraux gratuitement supposés ou imposés ; ce qu'il faut, c'est renverser l'angle de la formation et au lieu de partir de l'ouverture la plus

large pour aboutir au choix personnel et étroit, c'est prendre son élan de cette pointe de l'intérêt immédiat ressenti pour l'élargir au maximum.

Il faut retrouver cette démarche de la personnalité si l'on veut implanter une vraie culture. Le réalisme des éducateurs nouveaux consistant à partir de la nature individuelle considérée comme la seule base solide de la formation est dans l'ordre de la vérité. La difficulté est qu'on ne peut pas définir au départ toute l'individualité et encore moins sa spécialisation future. L'être n'est pas assez formé ; il est trop malléable aux influences, trop inachevé pour qu'on puisse connaître sa destinée. De plus, toutes ses déterminations – tempérament, aptitudes, composantes de sa constitution psychique, caractère, etc. – cernent un ordre de réalisations possibles mais non entièrement déterminables ; sa liberté personnelle impose une certaine indétermination à respecter dans les méthodes de formation : il faut l'accorder entièrement aux adversaires de l'orientation ainsi entendue qui peut être aussi oppressive que l'absence d'orientation d'aujourd'hui. C'est pourquoi il faut se séparer du système réaliste comme celui d'un Kerchensteiner qui voudrait partir de la spécialisation approfondie pour l'élargir jusqu'à embrasser tous les intérêts humains que l'individu est susceptible d'éprouver. Car, si désirable que soit la méthode de "l'école du travail", elle n'en est pas moins elle aussi d'un idéalisme irréalisable, comme fixant trop tôt la spécialisation et risquant d'asservir la personnalité tout entière et ses développements futurs à un moment de la durée ou à un de ses aspects.

La formule juste et aisément applicable est celle d'une orientation progressive, d'une spécialisation par approximations successives, à partir non pas des intérêts professionnels trop lointains mais à partir des goûts et des capacités scolaires beaucoup plus facilement observables, pourvu qu'on s'y prête par une méthode favorable. Ainsi l'on se soucierait, non pas abstraitement, de développer tout l'être possible, mais, tout en gardant le souci d'une culture intégrale mais on pas totale, de connaître les biens culturels qui, d'emblée et à chaque étape, conviennent le mieux à chaque individu. Puis, de ces intérêts longuement et sûrement éprouvés, fermement fichés sur la structure de chaque nature, on viserait à s'élever par la méthode d'extension à une formation de plus en plus large et en même temps de plus en plus personnelle par ses composantes, sa direction et son unité. Car il est sûr que les directions du choix se montreraient de plus en plus orientés vers un centre d'intérêt précis.

En effet, supposons proposé à l'enfant un système de cours supplémentaires et facultatifs, d'activités libres, qu'il puisse choisir avec l'aide du maître selon ses goûts ou d'après un intérêt entrevu. Il est naturel que celui qui réussira dans l'un deux tende à y persévérer, à étendre son savoir-faire ou ses connaissances dans ce sens, à éprouver des activités ou des savoirs voisins et enfin à choisir sa spécialisation en fonction des possibilités et des moyens qu'il aura réunis. Inversement, celui qui ne réussira pas en quelque domaine l'abandonnera après des essais suffisants et ne risquera pas de prétendre à des activités dont il ne sera pas capable. Au bout de ces épreuves variées, parce que l'enfant se serait détourné à tel moment de tel genre d'études, aurait développé plus à fond tel genre d'intérêts ou de techniques, il se trouverait orienté vers telles ou telles possibilités de spécialisation, entre lesquelles il n'aurait plus qu'à choisir selon ses goûts, ses capacités et les exigences économiques et sociales du moment.

Une telle Orientation serait scolaire d'abord et indirectement seulement professionnelle. On ne l'accusera point d'être prématurée, parce qu'à chaque étape, elle portera seulement sur les aptitudes et les intérêts visibles à ce moment de l'évolution de l'enfant. Elle n'étriquera pas la personnalité de l'enfant, car sa condition première sera de lui offrir toutes les occasions et possibilités de connaître, d'éprouver ses ressources et ensuite de les approfondir et de les développer. Elle ne risquera pas de se tromper si elle n'agit que sur la vue de goûts manifestés d'une façon constante par des résultats nets, c'est-à-dire surtout si elle sait attendre. On peut croire d'avance au succès d'une méthode qui partira de

l'être positif à former, et non d'intérêts supposés ou imposés par ordre d'après les conceptions de l'esprit adulte, sans contact préalable avec l'être intime, son expérience, sa nature et son activité spontanée. Et n'est-ce pas le réalisme véritable que de tendre à la formation idéale, c'est-à-dire la plus large possible, à partir du réel, mais aussi dans la recherche et l'épanouissement de cette réalité première à considérer dans l'éducation et qui est l'individu à former ?

## **LES TRANSFORMATIONS SCOLAIRES EXIGÉES PAR L'ORIENTATION**

Le problème de l'Orientation se situe au nœud de toute réforme, car il se pose au point de jonction des deux préoccupations inhérentes à toute culture : celle de former l'individu pour lui-même et celle de le préparer pourtant à la fonction sociale particulière qui sera la sienne. Individualisation et socialisation, tels sont les deux thèmes de toute éducation. Et ne sont-ils pas ceux qui travaillent tout le monde actuel ? Résoudre la question qu'ils nous posent, ce sera résoudre du même coup bien des problèmes. Pour y arriver, il faut d'abord reconnaître que les vues précédemment exprimées seraient évidemment utopiques dans un régime scolaire et éducatif comme le nôtre. L'Orientation ne peut pas être pensée dans le système traditionnel, car tout en lui s'oppose au jeu libre de ce choix comme à l'individualisation de la formation ou à la découverte de la personnalité enfantine.

Le premier obstacle réside dans l'agencement même de nos sections ou catégories d'études et dans leur conception. Le fait qu'elles se juxtaposent sans lien véritable entre elles, l'existence de préjugés favorables ou défavorables à leur égard, rendent déjà difficile l'ajustement de la culture au type d'esprit de l'enfant. Tant que substituera dans l'esprit des parents ou des maîtres l'illusion ou la réalité de certaines formes de culture privilégiées par rapport aux autres, comme c'est le cas pour le latin, les doués se précipiteront avec force raisons vers ces catégories avantageuses d'études. Tant que nous n'aurons pas su concevoir et réaliser une formation moderne et technique d'égale valeur culturelle, nous offrirons en vain un choix qui se prétendrait libre. Nous ferons peut-être de la sélection si nous tranchons dans le sens des études privilégiées, nous ne ferons pas de l'Orientation. Or, la question véritable n'est pas de mettre tous les bons esprits à telle étude, mais étant donné le niveau bon ou mauvais de tout individu de connaître le genre d'études qui l'épanouira le mieux.

Mais que signifie la distinction même des catégories scolaires que nous connaissons jusqu'ici ? Psychologiquement, si nous éliminons le technique, elles ne correspondent dans l'état actuel à rien de réel. Car, pour avoir une réalité psychologique, elles devraient reposer sur la distinction et le groupement réels d'aptitudes ou de tournures d'esprits qui seraient vraiment spécifiques. Or, quand on cherche à distinguer par exemple ce qui différencie la section classique avec latin d'avec la section moderne et qu'on compte les aptitudes mises en jeu par l'une et par l'autre, on s'aperçoit que ce sont à peu près les mêmes. On arrive peut-être à mettre du côté scientifique l'aptitude à l'observation et du côté littéraire les capacités verbales, la facilité de l'expression, la richesse du vocabulaire, la sensibilité esthétique et le goût de la forme. Mais que ces distinctions sont relatives et secondaires ! Car pourquoi le savant ne serait-il pas poète ou musicien, et pourquoi interdirions-nous à l'homme d'action ou au technicien d'être littéraire ou artiste, ou même latiniste ? Nous connaissons tous de ces exemples qui ne tiennent pas tous à une erreur initiale d'orientation, et n'est-il pas vrai que, dans ce domaine intellectuel en particulier, toutes les qualités tiennent les unes aux autres et qu'il n'en est peut-être pas une qu'il ne soit utile de développer pour n'importe quelle formation spéciale ? Le problème ainsi posé n'a pas de sens et la première tâche sera donc de faire correspondre chaque groupement d'études ou d'intérêts à une réalité psychologique ou, mieux encore, de laisser s'associer largement les diverses activités scolaires.

En particulier, la fameuse distinction entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse n'a de sens que verbal. Elle n'est pas en tout cas si absolue qu'elle serve à discerner deux qualités nettement opposées.

Pascal lui-même a montré que l'esprit de finesse n'était pas inutile en science. Et il opposait bien plus dans l'esprit de géométrie la logique scolastique, rigide et verbale, à l'intuition exigée aussi bien par la pensée lorsqu'elle traite des problèmes de l'univers que par celle qui porte sur l'être humain aux replis plus cachés et délicats. En tout cas, le problème de l'Orientation, entendu comme une opposition de l'esprit classique et de l'esprit scientifique, comme un choix entre la section moderne et la section latine, est un problème faux et insoluble dans la mesure où les mêmes aptitudes peuvent se trouver mises en jeu d'un côté et de l'autre et où il y a intérêt à développer la totalité de l'intellect. Heureusement, il n'est pas question, dans le choix, seulement de capacités ou d'aptitudes intellectuelles. L'homme n'est pas un pur esprit, et sur l'esprit lui-même, influent les autres éléments de choix aussi nombreux et aussi vastes que le vaste domaine de la personnalité.

Il est particulièrement vain en France de parler d'Orientation tant que l'état de fait scolaire et les préjugés sociaux qui lui correspondent ne seront pas changés.

Et si l'on veut réagir contre le préjugé qui classe dans l'ordre d'estime le lycée, puis le collège moderne et en dernier lieu l'établissement technique, il faut assurément créer les humanités techniques dignes de ce nom. Il me souvient encore de ce père d'élève qui, au temps des expériences d'Orientation, me déclarait sans ambages : "J'aime mieux voir mon fils mauvais élève au lycée qu'élève convenable à l'école professionnelle, car au moins il y recevra une teinture indispensable de culture." Pour pouvoir agir sur la détermination de tels parents, il faut pouvoir leur montrer des chemins d'égale valeur, conduisant au même terme, l'épanouissement complet de l'enfant, et sanctionnés par les mêmes diplômes à égalité de valeur. Mieux encore, comme les préjugés se lient à des aspects matériels, il faut grouper tous les enfants sous le même toit sous la direction pour les matières communes des mêmes maîtres, afin que tous profitent sous des formes appropriées des mêmes vertus pédagogiques.

Par-dessus tout, il faudrait entreprendre de constituer réellement ces humanités modernes et techniques indispensables à notre temps. Et cela ne semble pas difficile quand on regarde les richesses dont nous disposons. Lorsqu'on demandera à la science, non pas seulement la masse de connaissances qu'elle apporte sans trêve à l'humanité, mais la formation et la révélation de l'esprit qu'elle peut être, lorsqu'on la fera servir réellement à développer au-delà de la mémoire et de l'esprit logique d'enchaînement et de déduction, les capacités d'observation concrète, de comparaison, d'intuition, d'expérimentation, d'esprit critique, de jugement, d'imagination même dans la formation des hypothèses, la probité intellectuelle et morale, le respect de la vérité et la tolérance, on s'apercevra qu'elle peut former la presque totalité de l'être humain sans exclure même le sens esthétique ou celui de la solidarité humaine. Cela à condition évidemment d'en changer profondément les méthodes et de la considérer non comme un remplissage de l'esprit, mais comme un exercice hautement formateur où, selon le conseil si juste de Port-Royal, il ne s'agira plus de "se servir de la raison comme d'un instrument pour acquérir la science, mais d'employer les sciences comme un instrument pour perfectionner la raison". Si l'on sait aller assez lentement aux passages essentiels, retrouver au moins par instant la démarche de la redécouverte et montrer les hommes, les savants derrière les abstractions froides et figées, alors on donnera peut-être la plus belle leçon d'humanité qui se puisse donner. Lorsque, enfin, la science aura perdu cet aspect de savoir tout fait et définitif, de résultats tout donnés, de vérité écrasante, impersonnelle et froide qu'elle a trop souvent dans les livres, pour prendre son allure véritable de vérité en perpétuel mouvement, de recherche toujours plus approchée et jamais suffisante, de vérité qui se fait, lorsqu'on montrera aux jeunes gens la marche de la découverte, c'est-à-dire ses tâtonnements et ses erreurs, à côté de ses fulgurantes lumières, alors elle pourra servir de base à la philosophie et à l'humanisme le plus adapté à la condition moderne.

Il en va de même pour les humanités littéraires modernes. Pour la littérature française, sa richesse n'est plus à prouver ; il suffirait de l'étendre à des œuvres plus proches de la réalité contemporaine où l'enfant aura à vivre. Quant aux langues étrangères, elles pourraient être un instrument de formation beaucoup plus large et accessible à la totalité des esprits bien mieux que les langues mortes qui ont certes leur valeur, mais une valeur malheureusement réduite pour beaucoup à un contact mesquin avec la littérature et la civilisation anciennes et à de mauvaises habitudes de divination, de "pêche à la ligne" dans le dictionnaire et de traduction barbare dans un style déformé à mi-chemin entre le français et le latin. Il faudrait qu'elles renoncent pour cela à ne viser qu'à leur fin utilitaire mais qu'elles prétendent employer par l'étude comparative de la langue, de l'art et de la civilisation tout le faisceau d'intérêts profonds dont elles disposent. Par contre, on pourrait aisément grâce aux traductions d'auteurs anciens assurer aux élèves non latinistes ou non hellénistes un contact beaucoup plus large et plus fructueux avec la civilisation antique dont on ne négligerait certains aspects essentiels comme la science grecque ou le droit romain.

Il faut que la technique, de même que la science, devienne une source d'humanités. Il le faut, ne serait-ce que parce que nous sommes en fait à l'âge de la civilisation technique ; par conséquent, on ne surmontera les dangers de cette civilisation (mécanisation, standardisation, uniformisation de la vie) qu'en tirant des ressources qu'elle nous apporte l'occasion d'une vie plus humaine et l'inspiration même d'un art nouveau. Il le faut sur le plan scolaire, d'abord pour l'élite de nos techniciens de l'industrie, du commerce et de l'agriculture qui doivent recevoir une formation hautement humaine au même titre que l'élite intellectuelle. Il ne convient pas que les études purement intellectuelles et abstraites enlèvent à une nation moderne l'élite qui lui est indispensable dans ces domaines de l'activité humaine. En second lieu, l'organisation d'une véritable culture technique à partir du travail est indispensable à la grosse masse de la jeunesse, celle qui ne peut prétendre à des études intellectuelles très poussées et que le projet de la Commission Langevin destine à la préparation professionnelle à l'âge de 15 ans. Encore la période de 15 à 18 ans, ou période de l'apprentissage, doit-elle s'accompagner d'un minimum de formation générale, de façon à ne pas perdre de vue le but largement humain de l'éducation et de façon à permettre à tout jeune homme dont l'aptitude se révélerait alors de reprendre la marche avec ceux qui auraient été reconnus d'emblée plus doués.

On conteste parfois la possibilité de cet humanisme du travail à partir du métier et de la participation de l'homme aux activités sociales. Et volontiers l'on accuse d'être terre à terre une formation qui ramène l'esprit aux choses et aux activités manuelles. On a placé la culture désintéressée dans un univers si haut, si abstrait, qu'on en a perdu de vue la réalité et l'utilité profondes. On ne voit pas qu'il s'agit seulement de partir d'une base réelle et vivante. De plus, c'est ignorer l'éminente dignité de l'esprit que de ne pas se rendre compte que ce qui fait la valeur de n'importe quelle étude, ce n'est pas l'objet, la matière sur laquelle elle porte, mais l'esprit dans lequel elle est faite. On peut apprendre le latin et faire des études classiques d'une façon aussi utilitariste au mauvais sens du mot que lorsqu'on mène une affaire pour gagner de l'argent. Et si on le veut, on peut, à partir d'un métier, d'une production, d'une activité professionnelle, découvrir tout le monde et toute l'histoire et en outre tout ce qui fait l'essentiel de l'humanité. Car tout tient à tout et le livre lui-même ne prend son véritable sens, n'acquiert toute sa valeur que lorsqu'il vient en complément de l'expérience vécue, concrète, appelé par la curiosité de la vie, relié à tout le réel. Quant à la valeur sociale et morale du travail, à la solidarité dont il témoigne, nulle discipline intellectuelle ne peut en fournir autant le moteur. La seule condition est que cette formation pratique ne vise pas la seule utilité immédiate, qu'elle soit enlevée à l'industrie privée qui tend trop à l'étriquer mais qu'elle soit polytechnique autant que possible et ne perde jamais de vue l'intention humaniste qui en fait la valeur largement humaine.

Pour tous enfin, une certaine culture technique constituera l'équilibre indispensable de la formation intellectuelle et un apprentissage social concret. Il y a longtemps qu'on a fait remarquer à quel point notre formation intellectualiste et abstraite renverse l'ordre de formation des concepts en faisant passer la théorie avant la, pratique. L'ordre normal est d'agir, de faire, de réaliser et de remonter de là à l'analyse et aux concepts. Ainsi, la science est née de la technique et l'a suivie. Si la marche de l'esprit humain en général a été telle, pourquoi ne le serait-elle pas pour la formation de l'esprit en particulier ? Ne voit-on pas assez combien d'enfants on fatigue et dégoûte de la culture parce qu'on les jette tout de suite dans l'abstraction sans respecter le passage et sans laisser le temps de mûrir les fruits, alors que la théorie, l'abstraction, le livre viennent tout naturellement compléter l'intérêt actif et vivant ? C'est ce qu'un penseur comme Charles Fourier avait bien senti dans ses imaginations puériles lorsqu'il écrivait : "C'est en tout sens par le matériel d'industrie que doit commencer l'éducation ; et rien n'est plus mal entendu que la méthode simpliste des civilisés qui veulent faire de l'enfant un géomètre, un chimiste, avant de l'avoir amorcé aux fonctions propres à éveiller en lui le désir de connaître les mathématiques et la chimie, et de combiner ces théories avec la pratique par où il a débuté. " Si l'on veut diminuer le nombre des fruits secs et tirer de chaque nature le maximum, il faut se résoudre à prendre ce chemin de l'intérêt vital.

C'est le principe même de l'Orientation que Fourier découvrait aussi lorsqu'il demandait qu'on cultive chaque individu par la pente de son goût, qu'on lui offre tous les intérêts possibles, qu'on cherche parmi la multitude des tendances les penchants dominants, les aptitudes personnelles pour les développer conjointement avec les forces intellectuelles. C'est ce qui arrive même au fils de Crésus pourtant souverain dans le royaume d'harmonie: "Crésus a un fils qui prend parti à 4 ans dans la secte des cordonniers, bottiers, selliers, corroyeurs. C'est un goût fort opposé à celui de son père qui aime la littérature et les arts, mais qu'importe à Crésus ? L'enfant prend l'initiation aux sciences. Il entre dans la carrière par un point quelconque ; il suffit qu'il y soit lancé. Il passera de cette secte à une autre : les débats et rivalités de la série sur les cuirs qu'elle emploie entraîneront l'enfant à des études sur la tannerie, sur la nature des drogues employées à la préparation du cuir, sur les différences de procédés, sur l'éducation des troupeaux qui donnent les différents cuirs... D'autres sectes pour lesquelles il sera passionné l'initieront à d'autres branches de sciences ou d'arts... Ainsi, par des voies fort opposées aux goûts de son père, l'enfant arrive au but... Qu'importe de quel point il est parti. Si vous supposez le même enfant livré aux pédants civilisés et aux éducations systématiques, ils ne feront de lui qu'un idiot, parce qu'ils ne découvriront jamais le point par où il devait débiter, la cordonnerie. Il est fils d'un roi. Aucun pédagogue n'imaginera de lui enseigner à faire des souliers. Rollin lui fera étudier le grec et le latin qui l'ennuieront et l'irriteront contre les sciences. Condillac lui enseignera les perceptions de sensations d'intuition des abstractions métaphysiques ; le pauvre enfant maudira le pédant et la science et ne fera aucun progrès. On dira qu'il est idiot. Point du tout : c'est la civilisation qui est absurde. "

Une profonde réforme pédagogique, et en particulier l'élévation à la dignité culturelle de formations réputées jusqu'ici inférieures, conditionnent l'Orientation. Cela comporte une action sur l'opinion publique. C'est à quoi servira l'établissement commun du premier cycle, collège ou école cantonale, peu importe comment on voudra l'appeler, tout en assurant l'unité de la nation, la fraternité des jeunesses jusqu'ici soigneusement séparées et formées à l'écart les unes des autres. Mais cela suppose plus encore quantité de notions pédagogiques nouvelles telles que : l'adoption de programmes souples, réservant beaucoup de temps au travail personnel et libre, indicatifs plus qu'obligatoires, moins quantitatifs que qualificatifs (c'est-à-dire précisant la nature d'efforts ou le genre d'études à entreprendre, ou les facultés à développer à chaque étape et laissant le choix des applications et des exemples) – la mise au point de combinaisons d'études adaptées à chaque catégorie d'esprits et réservant à chaque élève la

possibilité d'un choix très ample et divers, praticable sans hâte et à tout moment de la formation – la notion enfin d'équivalences culturelles très larges. Alors que notre système actuel se préoccupe surtout de définir ce à quoi l'enfant doit s'adapter, il faudra poser les problèmes de l'adaptation de l'enseignement à chaque nature d'esprit ; il faudra considérer ce qui convient le mieux à chaque enfant et former l'individu à partir de ce domaine défini par les aptitudes, le goût et le caractère. Il faudra enfin tout au long de l'enseignement s'efforcer de faire correspondre activités, études, questions, méthodes, à l'évolution même de l'esprit de l'enfant en général et de chaque individu en particulier, de façon à en suivre le plus possible le développement naturel. Car il ne sert de rien ni de le précipiter – ce qui est cause d'incompréhension, d'ennui ou de dégoût – ni d'être en retard sur lui, ce qui conduit aussi à l'ennui, aux habitudes paresseuses et, peu à peu, à l'incapacité de tendre ses efforts ou sa volonté.

Pour permettre le passage aisé d'un type à un autre de culture, il faudra concevoir un tronc commun de connaissances et des techniques de base indispensables à tous mais réduites à un strict minimum. Ce tronc commun pourrait comprendre trois éléments essentiels : 1° L'étude de la nature, c'est-à-dire l'effort de l'esprit humain pour comprendre le monde et pour agir sur lui ; 2° Le langage au sens large, embrassant tous les moyens d'expression littéraires, artistiques, scientifiques dont dispose l'homme et qui sont ses créations propres ; 3° Une vue suffisante de la civilisation, c'est-à-dire de l'histoire et de la géographie sous leur aspect surtout humain et social qui permette à l'individu de se situer dans le temps et dans l'espace et de saisir sa dette au passé et à l'avenir, son lien aux autres hommes. Ce sont là, si l'on veut bien regarder de près, les éléments de ce qu'on pourrait appeler un humanisme moderne et qui répondent aux trois attitudes de l'esprit humain vis-à-vis du monde de la nature, de lui-même et de la société.

Autour de ces branches formant la souche commune de l'enseignement et constituant l'élément d'unité nécessaire, il y aura lieu d'imaginer toute une série de branches et d'activités complémentaires répondant aux intérêts et aux capacités propres de l'individu. Parmi celles-ci, à côté des disciplines intellectuelles comme le latin, on fera entrer les techniques et activités qui, pour certaines natures d'esprits, sont souvent plus formatrices que les disciplines théoriques, de même que toutes les notions pratiques si utiles à la vie et toutes les sciences qui ont trait aux relations de l'individu avec la société (droit, éducation, économie sociale, politique, etc.). Ce seront les options ou matières supplémentaires que l'enfant choisira librement avec les conseils du maître. La seule limitation à cette liberté dans le choix sera la nécessité maintenue intangible d'une culture intégrale mais non point générale, en ce sens qu'on se préoccupera de développer autant que possible la totalité de l'être. Pourvu que chaque tendance soit cultivée, on acceptera aisément d'éliminer les branches faisant double emploi. Ainsi les options choisies devront être complémentaires et former un tout suffisamment complet. Tout choix devra par exemple comporter obligatoirement un minimum de culture artistique ; mais on admettra parfaitement que cette formation s'acquière par la musique aussi bien que par le dessin ou la danse. De même, si toute éducation doit comporter pour l'homme moderne une solide formation de l'esprit critique, peu importe qu'elle se fasse à l'aide de l'histoire, de la critique des journaux ou de l'étude de certaines sciences, pourvu qu'elle se fasse. L'enfant s'essayera sous le regard attentif du maître à ces options aussi longtemps qu'il faudra et vérifiera expérimentalement ses moyens dans le plus grand nombre de sens possibles. Vers l'âge de 15 ans, on devra être à même de discriminer ceux qui seront susceptibles de continuer leurs études et de déterminer l'orientation intellectuelle ou pratique de la plupart des enfants. Pour peu que l'on continue quelques années encore après cet âge la formation générale, il sera d'ailleurs facile de procéder à une orientation plus tardive des enfants qui en vaudraient la peine. Pour les autres, la spécialisation définitive n'interviendrait qu'à la fin du second



degré et peut-être faudrait-il encore inventer un cycle d'orientation plus court à l'entrée du troisième degré ou degré de l'enseignement supérieur.

Comment diriger l'enfant vers ces groupements d'études ou sections si l'on veut en garder le nom, bien qu'il s'agisse plutôt d'une variété infiniment plus large laissée pour une part à l'initiative et aux possibilités de chaque centre culturel, de chaque groupe enseignant, de chaque sexe et de chaque région ? Par la liberté, répondrai-je, par une liberté sagement dirigée, de celles où le maître ayant bien observé l'enfant peut suggérer et agir plus puissamment qu'il ne pourrait faire en commandant, quand il se mêle étroitement aux activités de ses élèves discute avec eux, fait surgir les intérêts nouveaux, provoque les enthousiasmes. Il y a dans cette autodétermination habilement provoquée à gagner même pour la marche collective de la classe, à plus forte raison pour la marche et le progrès individuel de chaque esprit. Et c'est pourquoi il faut repousser le reproche que l'on ne manquera pas de faire à cette méthode de ne pas se soucier assez des manques ou des faiblesses de n'avoir pas recours à la notion de l'effort pour lui-même, de l'obstacle à surmonter, de la peine créatrice autant que celui de la contrainte.

"Ce qui intéresse n'instruit jamais ; j'irais même jusqu'à dire que nous ne nous instruisons jamais à ce qui nous passionne", a dit Alain le pédagogue qui, par sa seule présence, par sa façon d'aborder les problèmes, passionnait tout son auditoire. Comme cela est faux déjà pour l'adulte ! Comme toute cette pédagogie de l'effort en soi confond l'intérêt extérieur, à fleur de peau, factice, l'individualité subie avec l'intérêt profond qui décuple l'attention, le désir du vouloir et l'effort lui-même. Celui-ci n'est d'ailleurs jamais obtenu pour lui-même ; car, pour le provoquer, il faut fournir un but, une raison à l'enfant, que cette raison soit le désir de se dépasser, de se maîtriser, d'obtenir un résultat, ou d'éviter une punition ou une peine plus grande comme un échec ou un blâme. Et ainsi, outre que l'on s'enferme dans un cercle vicieux (car pour que l'enfant veuille faire un effort, il faut qu'il veuille bien vouloir), on oublie qu'une activité vraiment féconde ne peut être qu'une activité pleinement concentrée et unie, toute prise par son objet et non par un au-delà moral ou intéressé de l'acteur. Ce dédoublement de l'être qu'on provoque par contrainte ou par un intérêt secondaire en finalité est anti-psychologique et nocif, pour ne pas dire immoral. Il s'agit certes pour tout le monde d'aboutir à l'intérêt le plus profond et à l'effort maximum. Or, de même que l'intérêt est le point de départ, l'adjuvant affectif, une direction à suivre, pour tout dire une force qui a la valeur d'un levier comme dit à peu près Dewey, l'individualité est la seule base positive pour construire la personnalité, ce qui vaut mieux que toutes les connaissances qu'on pourrait lui faire acquérir. Tout le reste est sans fondation et même mensonge. Car on brise l'unité de la personnalité en la faisant s'attacher à ce qui n'est pas elle, ou on la mécanise si l'on réussit à lui faire adopter réellement ce nouvel être, ce qui conduit à tous les systèmes de dressage et d'asservissement. Encore une fois, il faut écouter le grand Jean-Jacques : "L'intérêt *présent*, voilà le grand mobile, le seul qui mène *sûrement* et *loin*." Oui il mène sûrement, car il ne s'évanouira pas en route ou ne révélera pas son artificialité au contact de la vie ; et il conduira loin, si on sait l'exploiter, le pousser et le suivre.

S'il faut choisir, que ce soit donc en toute liberté et en connaissance de cause, c'est-à-dire en offrant d'abord à l'enfant toutes les possibilités aussi longtemps qu'il faudra de révéler ses aptitudes, ses tendances, ses goûts, ses intérêts, en un mot toutes ses ressources. Qu'on l'éprouve longuement et judicieusement sur chacune d'elles, qu'on sollicite sans cesse ses intérêts et ses goûts, qu'on leur offre un champ aussi vaste que la nature et la vie, qu'on étudie son caractère et qu'on lui donne l'occasion de se manifester pleinement en vivant auprès de lui, en se mêlant à sa vie, à ses jeux, à son existence extrascolaire, en collaborant étroitement avec ses parents qui peuvent fournir les éléments d'une connaissance plus complète. Qu'on vérifie et vérifie sans cesse ses premiers choix et ses refus ; qu'on lui donne tous les moyens de rectifier les erreurs premières. Qu'on lui permette de marcher en toute

science à son pas ; en un mot, qu'on respecte souverainement sa personne et ses virtualités, comme se doivent de la respecter les parents autant que les maîtres ; qu'on n'accepte aucune limitation qui ne soit de nature et sans remède aucun. Qu'on fasse de la personnalité de l'enfant le premier arbitre souverain en fait de droit et l'on ne risque pas d'entrer en désaccord avec qui que ce soit.

C'est là une œuvre libératrice par excellence qui, loin d'être faite dans les cadres d'un enseignement rigide aux sections si rares, aux choix si vite imposés, aux programmes si lourds et si uniformes, devra être permise par une conception faite de souplesse, de passages aisés, de ponts multiples, de spécialisations toujours compensées et d'équivalences nombreuses. Il faut en finir avec le système de groupes ou de catégories d'études aux cloisons étanches. Il faut briser la rigidité de sections à programmes et âges strictement définis. La composante des ensembles d'études, des groupes éducatifs à choisir doit être extrêmement riche, afin de correspondre aux dispositions naturelles des enfants, infiniment variées dans leur complexité. Nous avons vu que l'enseignement actuel ne convient guère qu'à deux ou trois types d'esprit et qu'il ignore ou opprime les autres. Il faut remédier à ce vice et offrir à chaque type sa matière. La démocratie et le respect de la personne sont à ce prix ; le respect de l'individualité des maîtres qui n'est pas moins importante à observer, aussi. On n'éduque jamais qu'avec tout son être. Aussi convient-il de permettre aux maîtres d'innover selon leurs capacités ou leurs goûts personnels. L'adaptation favorisera ici un art, là une activité qui trouveront dans le pays l'occasion de s'exercer ou de s'employer. Et ainsi se fera l'adaptation sociale de la culture.

Deux mesures pourront aider grandement cette adaptation à l'individu : la première serait la distinction de sections A et B, dans les matières de base, réservées aux élèves doués et capables d'approfondir, l'autre aux esprits plus faibles, à côté bien entendu de toutes les sections pour déficients, inadaptés, victimes de troubles caractériels, etc. qui justifient de méthodes et de maîtres spéciaux. La seconde serait, en particulier pour les options, l'institution de cours renouvelés des Écoles centrales, où les enfants se situeraient non pas par classes ou par âge, mais selon le degré de leur savoir ou de leur capacité. Un élève s'apercevrait-il au bout de un, deux ou trois ans qu'il aurait dû se mettre au latin ou à l'anglais, il pourrait reprendre cette étude par la base sans être obligé pour cela de redescendre à la classe initiale pour toutes ces matières. Pourvu que l'horaire prévoie cette distribution des options dans une partie de la journée ou de la semaine, il n'y aurait aucune complication à voir les enfants se répartir pour elles autrement que dans les autres disciplines. En outre, chacun pourrait selon ses aptitudes recevoir telle formation importante, mathématique ou physique par exemple, soit sous une forme théorique plus poussée, soit sous une forme plus expérimentale et pratique. Chacun y gagnerait d'être situé aussi exactement que possible en cette échelle du savoir, des techniques et des méthodes où tout peut avoir de l'influence sur tout.

L'organisation de la vie et du milieu scolaires n'ont pas moins à changer. Pour se prêter aux mille observations nécessaires, l'école doit s'ouvrir à la nature et à la vie; elle quittera souvent l'enceinte de la classe pour y revenir d'ailleurs chargée d'observations et d'expériences s'enrichir de réflexion et de méditation, s'initier à la notation et à l'expression des choses observées, senties ou vécues. Elle doit adopter en même temps une allure et une discipline beaucoup plus spontanées et familiales qui permettent à l'enfant de s'épancher et de se livrer, de se développer selon sa vérité la plus large et la plus profonde. Car c'est une attitude figée et artificielle que l'attitude traditionnellement imposée à l'enfant, qu'on pourrait symboliser par les bras croisés et l'attention uniquement réceptive. On sait comme l'enfant, dans ce régime de pensums imposés et toujours choisis par l'adulte, d'interrogatoires passés comme devant des juges, en arrive à chercher non pas ce qu'il sent ou ce qu'il pense mais ce qu'on attend de lui, quand ce n'est pas à feindre ce qu'il ignore ou à donner le change. Comment pourrait-on dans cette hypocrisie des rapports ou dans la crainte des résultats le former vraiment ou

rectifier sa démarche ? La sincérité seule des relations de maître à élève et l'amitié respectueuse de l'enfant pour ceux qui deviendront pour lui bien plus des guides que des juges réaliseront cette transparence des âmes sans laquelle il n'est pas d'éducation véritable.

L'école-jardin, parc, terrain de sport, atelier, laboratoire, bibliothèque, salle de travaux en commun et de recherches individuelles, de solitude même ne ressemblera guère à l'école d'autrefois par son aspect extérieur. Mais par son mode d'activité, elle s'opposera à cet air de troupeau plus ou moins bien gardé ou de casernes bien closes, de règlements stricts fixant tout avec une minutie où chacun fait en principe la même chose à la même heure. On n'y verra plus le raidissement d'une attention grégaire plus ou moins apparente et qui s'envole dès que passe un papillon ou un avion dans le ciel ni ce régime de pensums monotones. On y respirera une atmosphère de ruche active où alternent les recherches, les expériences, la consultation des documents, les questions, l'exposé des découvertes et des expériences personnelles ou collectives, la tenue de cahiers témoins ou de livres de vie, d'albums, d'herbiers, de collections, de journaux, de carnets d'impression, la rédaction de rapports, de livres composés en commun, imprimés ensuite, les discussions au cours de débats sincères, les conférences d'élèves, et çà et là le travail libre choisi par goût, la rédaction spontanée, les mille initiatives que les élèves aussi bien que les maîtres sauront bien proposer.

Les professeurs réduits en nombre au moins pour les premières années, collaborant étroitement entre eux, vivant bien plus près des élèves, n'y joueront plus le même rôle : guides et éducateurs bien plus qu'"entonneurs de docte science", ils susciteront davantage qu'ils n'imposeront le travail ; ils indiqueront les moyens pour résoudre les problèmes plutôt que les solutions ; ils laisseront trouver la vérité plutôt qu'ils ne la donneront toute faite. Ainsi l'enfant pourra vraiment se l'assimiler et la faire sienne, et l'école cessera de développer uniformément le dogmatisme là où il n'a que faire et la résignation ou la docilité à l'opinion et à la volonté étrangère. Il pourra véritablement dans un régime de liberté et de responsabilité construire sa propre personnalité ; car nul ne peut s'en charger pour lui, ou si quelqu'un s'en charge à sa place cela est sans valeur à moins que cela ne lui nuise à tout jamais.

Dans sa classe, le maître descendra de sa chaire ou mieux encore la supprimera ; il circulera entre les tables et les groupes laborieux ; il incitera à faire plus qu'il ne fera le premier ; il apprendra à chercher et à travailler au lieu de laisser faire la partie la plus difficile et la plus importante du travail en étude ou à la maison loin de ses yeux et de sa surveillance ; il s'évertuera à guider seulement les enfants sur la voie de la recherche au lieu de les habituer à recevoir passivement des solutions toutes faites. Il leur apprendra à diriger et à ordonner leurs recherches, à consulter les documents, les livres ou l'expérience. Partout il recourra aux méthodes actives qui laissent chaque nature s'essayer aux difficultés et se réaliser à sa manière au lieu de les fondre toutes dans un idéal de copie et de répétition servile de ce qu'il a fait ou montré le premier. Il n'aura pas la hâte de courir d'emblée aux solutions, à l'enseignement *ex cathedra*, qui laisse si difficilement des traces durables, mais il prendra le temps de laisser mûrir autant qu'il faudra la pensée, le goût ou le savoir-faire, sans même viser à trop faciliter l'effort ou à rendre facile ce qui doit être difficile, à faire sauter les marches de cet escalier de la découverte. Car, si étrange que cela paraisse, c'est justement parce que le savoir à parcourir constitue un bien trop vaste domaine que la formation culturelle doit moins se presser et, faute de ne pouvoir donner tout le savoir, se tourner vers l'acquisition des méthodes et la préparation de l'esprit même, l'équipement de sa virtualité. Après quoi l'individu aura bien assez de toute sa vie pour approfondir le domaine qu'il aura mûrement choisi. Car la vraie culture est l'œuvre de toute la vie.

Peut-on en imaginer davantage ? Voyons en rêve pour le temps où l'éducation aura gagné sur la guerre la primauté budgétaire, à la campagne et à la périphérie des villes pour qu'on puisse y amener quotidiennement les enfants et leur fournir un milieu naturel et humain riche d'observations, un

établissement ou plutôt un groupe de bâtiments dont l'organisation rappelle la vie familiale, dans des pavillons où maîtres et élèves vivraient proches les uns des autres. À ces pavillons seraient adjointes les salles de travail, à l'entretien et au développement desquelles la jeunesse pourrait collaborer : ce seraient les diverses classes, ateliers, laboratoires, bibliothèques, les salles pour les différents groupements, clubs, groupes théâtraux, musicaux, sportifs, salles de divertissement, de jeux, etc. Le voisinage immédiat d'un terrain de sport, d'une piscine, d'un parc, d'un jardin ou d'un terrain cultivable y permettrait une activité très variée et très saine. Là, dans un horaire fort allégé, beaucoup plus proche des possibilités et des besoins juvéniles, coupé de fréquents moments de détente, d'activités ou d'exercices physiques reposants, les matinées seraient occupées au travail plus proprement intellectuel; on pourrait caser dans ces heures les enseignements de base faisant partie de la souche commune définie plus haut : langage, science, enseignement de civilisation ou présentation au petit d'homme des acquisitions principales de l'humanité.

Chacun de ces enseignements gagnerait à être groupé dans une matinée sous forme de centre d'intérêt. Ainsi on permettrait à l'enfant de se mettre pleinement à son travail et on éviterait le risque de couper brusquement son effort pour le reporter bon gré mal gré sur un sujet souvent entièrement différent. Les méthodes actives exigent cette concentration qui d'ailleurs fatigue moins que la dispersion continue ; elles demandent aussi que les matières soient groupées dans l'année en unités de travail semestrielles ou trimestrielles. Le contrôle des acquisitions à la fin de chaque unité remplacerait avantageusement toutes les compositions ou les examens. Ces conditions jointes à un resserrement de l'ensemble des études en des laps de temps plus courts (par exemple langues étudiées en quatre ans, programme historique, géographique ou scientifique condensé en quelques mois au lieu de s'émietter à travers toute l'année) assureraient la concentration de l'esprit nécessaire si nécessaire à un profit réel de la culture.

Les après-midi seraient réservées soit aux branches spéciales ou complémentaires, soit aux activités libres, sorties et occupations manuelles. Il y aurait lieu de prévoir un après-midi au moins par semaine et parfois une journée entière pour les sorties en liaison avec chaque étude en cours sous forme d'excursions géographiques, historiques, scientifiques, artistique ou de visites d'usines, de magasins, de services publics ou sociaux, etc. La plus grande liberté devrait d'ailleurs régir l'emploi et la disposition de ces heures. On pourrait en consacrer un plus ou moins grand nombre à chaque centre d'intérêt selon les saisons ou les circonstances. Mais toutes devraient être soigneusement préparées à l'avance de façon à éviter l'éparpillement de l'attention de l'enfant et à concentrer son effort sur des points précis et limités ; elles devraient s'accompagner de prises de notes, de croquis ou être consacrées à une activité efficace, telle que le ramassage de plantes, de cailloux ou la collection de documents ; surtout on aurait soin de les faire suivre de comptes rendus collectifs ou personnels et lorsqu'elles s'y prêteraient, de rédactions, d'exercices de langage, de lectures, etc.

Enfin, des heures seraient prévues tant pour les travaux personnels et libres ou le travail d'études auquel les maîtres devraient directement se mêler que pour les travaux pratiques. Seule en tout cas cette variété et liberté prêterait d'abord à un épanouissement naturel et ensuite à une révélation assez riche des directions de l'intérêt de l'enfant, à une connaissance suffisante de sa nature, de ses possibilités, de son caractère. Car telle est la condition essentielle qui doit présider à l'activité des maîtres chargés de ce cycle de l'orientation. Et il ne s'agit pas là de la connaissance vague et brute dont on s'est trop contenté par force jusqu'ici et qui s'appuyait surtout sur les résultats extérieurs du travail. Certes, de tout temps, les maîtres-pédagogues se sont souciés des individualités qu'ils avaient à former ; mais il faut bien reconnaître d'une part que la majeure partie de la vie et même de l'activité scolaire se passait hors de la portée de leur observation ; d'autre part ils n'en jugeaient guère que les

manifestations extérieures. Or, le comment d'une réussite ou d'un échec, le pourquoi d'une défaillance importent plus que le fait lui-même pour qui veut le guérir et connaître réellement l'enfant. Ainsi on voyait accuser en gros tel élève de manquer de mémoire. Mais se demandait-on toujours si ce défaut tenait à un manque d'exercice ou à la nature de la faculté mémorisatrice ? Étudiait-on les modalités de cette mémoire, afin de chercher à savoir si elle était plus visuelle, verbale ou motrice, si elle ne se manifestait pas mieux dans d'autres domaines, serait-ce extrascolaires, si elle variait selon les objets, les sujets ou les intérêts envisagés ? L'expérience révèle des divergences sitôt qu'on veut aller vers plus de précision ou d'analyse. Que de fois constate-t-on que le même individu est noté comme doué d'une faculté d'observation débile en français alors qu'il montrera une observation sûre et précise en sciences, en dessin ou en travaux pratiques ! Et que de fois l'analyse de la structure intellectuelle ou du caractère, ou l'intimité de la vie sentimentale échappent purement et simplement au maître qui ne fait que passer dans la classe, juger de morceaux de papier écrits et de mots qui ne visent qu'à répéter du déjà dit ou à reproduire ce qui se trouve inscrit dans des cours ou dans des livres !

Les buts assignés à la culture moderne imposent une observation précise et suivie de l'enfant et, au lieu de la connaissance générale et abstraite qui a retenu des siècles la pensée, une connaissance particulière et personnelle. Peut-être cette voie qui s'ouvre à la philosophie et où, il faut l'avouer, on n'a guère fait que les premiers pas, se révèle-t-elle plus féconde pour la philosophie elle-même que les généralisations où elle s'est complue pendant des millénaires. En tout cas, la pédagogie y gagnera de pouvoir former autre chose que l'être abstrait qu'on façonne depuis des siècles selon les mêmes procédés à coups des mêmes doses de latin et de mots, comme s'il était unique et invariable. Cet être uniforme n'a jamais existé que dans une docilité servile qui le disposait à toute servitude ou émoussait ses puissances. Les êtres réels, on le sait bien, ne réagissent jamais de la même manière aux mêmes moyens de culture, à moins qu'on ne tue leur personnalité. Si c'est elle qu'on défend, qu'on ait d'abord égard à leur nature et qu'on leur fournisse une culture adéquate, aussi large que possible, c'est entendu, mais profonde, mordant sur l'être même ; sinon ce n'est qu'une culture étrangère, un simulacre de culture, un humanisme qui fait des singes et non pas des hommes à la pensée et au destin personnels.

La présence dans l'éducation de ce souci psychologique entraîne la nécessité d'essayer sur chaque enfant non seulement la culture théorique qui remplit nos programmes, mais encore les biens culturels de tous ordres, pratiques, esthétiques, moraux, sociaux. Dans tout être il faut s'adresser non plus à une zone limitée de l'intellect, mais au tout de l'être. L'intégrité de la culture, qui n'est pas la totalité irréalisable du savoir, est à ce prix. La vraie culture générale aussi – non pas celle qui se pique de tout connaître, mais celle qui fait l'homme ouvert à tout ce qui n'est pas lui, à tout ce qui n'est pas la sphère étroite de sa spécialité. Et enfin l'humanisation de la vie en dépend, sans laquelle l'individu n'est qu'un outil qui travaille et qui produit sans comprendre, ressentant la peine du travail comme une pure condamnation. Ce que doit donner une culture vivante et humaine, c'est le sens des liens réciproques des activités, de la parenté des esprits, de la fraternité des œuvres. C'est ce qui donne un horizon aussi large que la société au moindre des efforts, une portée humaine à l'activité la plus humble. Et c'est ce qui permet le mieux à l'individu de se situer dans le concert de ces points de vue humains que sont chacun des esprits et chacune des existences. Comprendre autrui, savoir sortir de soi et de son égoïsme pour se mettre au point de vue des autres, saisir leurs besoins, leurs raisons d'agir, leurs façons de voir, les tolérer et les aider, collaborer à leur tâche comme à une tâche commune, n'est-ce point l'un des aspects essentiels de la vie sociale et morale ? Et cette vertu d'humanité ne devrait-elle pas être le produit principal et naturel des "humanités" si vantées si elles veulent mériter leur nom ?

Voilà une autre des raisons pour lesquelles s'impose l'ouverture de l'école sur le monde et sur la vie. Que révélait-elle de l'enfant qui lui était confié ? Une portion infime de son individualité. Pour la

connaître pleinement et pour savoir dans quel sens et jusqu'où elle pourra le mieux se développer, il faut lui présenter en grand nombre les activités manuelles et intellectuelles, artistiques et sociales, le monde de la nature et celui de la société, les champs et la ville, le domaine de la matière et celui de l'esprit. À ces contacts larges comme l'univers et la pensée, on éprouvera mieux que dans les livres seuls ses dispositions intimes, ses goûts et ses dégoûts, ou ses indifférences, ses ressources et ses déficiences. On pourra développer les unes, remédier aux autres, sauver celui-ci par une aptitude pratique, celui-là par un don social alors qu'ils ne l'auraient pas été par le travail purement intellectuel ou formel. C'est donc le jeu aussi bien que la promenade ou la classe, les activités parascolaires, le comportement de l'enfant avec ses camarades ou avec les grandes personnes, dans l'école et hors l'école, dans les champs ou dans les musées, dans les usines et les chantiers, devant la beauté de la nature et celle des œuvres humaines, son attitude devant les héros ou les artistes ou les grands hommes, qui fourniront des indications précieuses sur l'orientation de sa personnalité.

Il ne faudra pas moins ménager une certaine liberté à l'enfant dans l'expression de ses tendances naturelles. C'est un être artificiel, timoré ou raidi, que nous montrent la classe et la discipline purement autoritaires ou la règlementation excessive des activités. Or, pour connaître la personnalité et pouvoir la diriger, il faut d'abord qu'elle s'exprime. Elle ne s'exprimera que si on lui laisse le jeu nécessaire. C'est pourquoi le travail libre, la libre organisation du travail ou le choix dans les travaux proposés, le jeu non dirigé, les entretiens confiants et familiers, pour tout dire une atmosphère de vraie confiance sont nécessaires pour approcher ce mystère qui reste souvent caché à l'intéressé lui-même ou qui ne se révèle pleinement que dans les grandes circonstances de la vie. Aussi faudra-t-il rompre ces barrières de faux respect entre maîtres et élèves pour gagner une autorité d'un autre genre. C'est au fond un nouveau style de vie scolaire à créer, un nouvel esprit et de nouveaux rapports humains à inventer. Car dans l'esprit actuel, l'enfant ose rarement s'exprimer sur ce qui justement lui tient à cœur, le gêne, le blesse ou l'inquiète. Un maître, vivant plus proche de lui, pourra mieux saisir les mille occasions où peut transparaître la personnalité profonde ; du même coup, il pourra exercer une action bien plus féconde et mieux adaptée que celle de rares cours hâtifs, remplis de mots destinés à une foule pour ainsi dire anonyme.

Il ne s'agit pas d'imposer aux maîtres une présence constante à la vie de l'enfant – celui-ci a d'ailleurs droit au secret sans lequel il n'est pas de vie personnelle – ni de compliquer à l'extrême leur tâche en la chargeant d'impossibles fonctions. La liaison des efforts, la continuité des observations depuis le jeune âge la simplifieront grandement. Et les conseils de classe régulièrement tenus entraîneront aisément des échanges de vues autrement féconds que les défilés rapides des séances trimestrielles ou les rencontres brèves de la cour où, soit pudeur ou crainte d'un certain pédantisme, on fuit plutôt les questions de métier. Ils plongeront les maîtres épris de leur métier dans des problèmes beaucoup plus passionnants et vivants que ceux d'un enseignement éternellement reproduit ou les corrections souvent si vaines des devoirs.

Quant aux rapports des maîtres et des familles, ils ont à passer de l'éloignement ou de l'hostilité (le maître c'est celui contre lequel on défend l'enfant) à une collaboration constante et étroite. Il est évident que la famille devra être largement consultée sur ces problèmes de personnalité, même et surtout si elle n'accomplit pas sa tâche envers l'enfant. Car c'est elle qui détiendra souvent la solution de traits de caractère, d'habitudes ou de comportements sociaux, sans parler de faits physiologiques qu'elle est seule à connaître en détail. Il y aura utilité à la consulter non seulement au début de la scolarité pour savoir les antécédents utiles à la bonne direction de l'enfant, mais aussi en cours d'année à chaque événement important de la vie juvénile. Des visites au domicile même des familles pourraient donner plus de portée à ces rencontres que les échanges superficiels au parloir. Rien ne vaut la possibilité de

voir dans son milieu naturel l'enfant pour saisir bien des choses. Enfin une participation de la famille à ce qui est de sa compétence ou de son intérêt dans l'organisation scolaire pourrait transformer l'école en un foyer de vie sociale au rayonnement étendu. En intéressant les parents à la vie de l'établissement, à son développement, à ses fêtes, en leur donnant des directives et en les formant, en organisant des conférences, des soirées musicales, des débats, des concours, de services sociaux, des expositions de travaux, l'école pourrait agir sur le milieu adulte autant que sur le milieu juvénile.

Pour donner corps à ce travail d'observation psychologique et en faire une partie normale de l'action pédagogique, il conviendrait sans doute aussi de remplacer ou de compléter le système de notes scolaires par un système de fiches plus précises et de portée beaucoup plus large. Car on ne s'occupe guère aujourd'hui que de noter les résultats du travail scolaire ; ainsi les notes, les classements, les appréciations mêmes dirigent l'attention et l'effort sur le résultat extérieur, non sur le profit réel du travail qui est la formation de l'esprit lui-même, l'acquisition d'une méthode, l'élaboration d'une personnalité. Ce qui se passe dans nos lycées au moment de chaque composition, ce bachotage hâtif et superficiel qui fait négliger le travail régulier, lent et approfondi, pour l'amélioration problématique d'une note ou d'une place, condamne ce système tout comme le bachotage en vue de l'examen. Ces procédés sont à la source de la bataille pour le succès qui transforme la vie scolaire en une étrange image de la lutte pour la vie, de la loi de la jungle qui fleurit dans le monde adulte. Ils font prendre pour but de la culture ce qui en est seulement un moyen, et qui, de ce fait, en devient une plaie. Ils sont à l'origine de l'esprit d'arrivisme et de fraude qui corrompt l'âme scolaire et par conséquent à la source de cette dureté et inhumanité de la vie sociale à laquelle on rêve depuis bien longtemps de substituer une fraternité et un esprit d'entraide efficaces, sans consentir à prendre les mesures nécessaires pour répandre dès la jeunesse un esprit nouveau.

On objectera qu'il ne faut pas oublier l'effet stimulant, l'émulation qui naissent de ces notes et classements. Et il ne s'agit pas d'oublier que l'enfant est sensible, au succès. Mais n'y aurait-il pas moyen de remplacer avantageusement cette gloriole envers autrui par la saine émulation à l'égard de soi-même ? Et faut-il payer si cher un avantage qui ne s'exerce guère qu'au début de chaque nouvelle année – pour produire bonne impression sur le nouveau maître – et au moment des compositions avec la contrepartie néfaste du bachotage continu et décousu (une matière après l'autre en négligeant successivement toutes les autres) ? En dehors de cet effet, les résultats chiffrés et les classements appesantissent plutôt l'élève dans la conviction de sa supériorité, médiocrité ou faiblesse sentie comme irrémédiable. Bienheureux est-il quand parents ou maîtres n'aggravent pas cette défiance en l'accusant à chaque coup ou même en doutant d'une amélioration rarement obtenue. L'idée de comparer l'enfant à lui-même, ou mieux encore de faire travailler le plus fort à l'amélioration du plus faible se manifeste peu alors qu'elles sont si aisément productrices d'effort et de dépassement individuel ou collectif.

À supposer que les chiffres bruts qui notent les résultats servent à stimuler durablement certains élèves, ils ne font pas aimer la culture et le travail en eux-mêmes, puisqu'ils les prennent pour des fins éminemment utilitaires. Aussi est-il plaisant de constater que notre culture à prétention si désintéressée se tourne facilement en une avidité de résultats pratiques, de résultats qui payent et qui rapportent dès les bancs de l'école. Peuvent-ils du moins aider l'enfant ou la famille, orienter ses efforts ? Ce n'est guère possible. Car ils apprennent seulement si "ça va" ou si "ça ne va pas". Ils ne disent rien du pourquoi de tel insuccès ou s'en prennent à des entités vagues comme la paresse ou l'étourderie. Ils soufflent rarement mot du "comment" qui permettrait un redressement, ou de la causalité plus profonde – influence du développement physique, retentissement de l'évolution pubertale, trouble caractérologique – qui donnerait la clé du problème et souvent le remède. Or c'est cela qui importe dans l'éducation comme dans l'Orientation. Bien connaître ses déterminations, c'est être capable de mieux se

diriger et de se changer dans toute la mesure du possible ; et cela définit au plus juste la part qui est laissée à l'éducation et à la liberté.

L'heure hebdomadaire du conseil de classe serait consacrée en grande partie à ce travail de connaissance plus profonde de l'enfant. Régulièrement, ces séances réuniraient tous ceux qui touchent à quelque degré que ce soit aux enfants ; chaque maître aurait à confronter ses observations avec celles des autres, à mener avec tous des enquêtes dirigées sur tel ou tel point précis. On s'ingénierait par exemple à examiner les enfants quant à leurs capacités d'observation, d'imagination, d'émotivité, etc. à inventer chacun dans son domaine les exercices, épreuves, tests capables de renseigner sur ces points. On rapprocherait ensuite les résultats et on reporterait sur les dossiers scolaires individuels les remarques les plus sûres, serait-ce avec leurs contradictions parfois éclairantes. Ces dossiers accompagneraient les élèves d'un bout à l'autre de leurs études, groupant ainsi en sus des résultats scolaires toutes les observations sur la vie physique, affective, intellectuelle, sociale et morale de l'individu.

À l'élaboration de ces données contribueraient tous les maîtres y compris, si on les conserve, les maîtres d'internat et les répétiteurs appelés à jouer un rôle de collaboration étroite avec les professeurs en titre. Mais il vaudrait mieux sans doute que ces fonctions soient attribuées aux futurs maîtres qui feraient dans cette charge un stage utile avant leur entrée dans le professorat. Ainsi disparaîtrait la condition inhumaine de "pions" ou de surveillants d'études qui, dépourvue de tout moyen normal d'action sur les élèves, les transforme en garde-chiourmes. Les uns et les autres deviendraient de véritables professeurs adjoints, œuvrant selon le cas dans la classe avec les professeurs en titre ou en étude avec ou sans ces mêmes professeurs. En tout cas, la distinction du travail entièrement abandonné à lui-même à la maison, en étude, et celle du travail dirigé en classe s'effacerait notablement du fait que les maîtres considèreraient comme une de leurs charges principales d'apprendre aux enfants à travailler seuls et de diriger leur travail personnel. D'autre part, la considération et l'efficacité de la surveillance seraient grandement accrues du fait de cette collaboration étroite de tous ceux qui s'occupent de l'enfant. Peut-être même y a-t-il lieu d'imposer à tous les futurs professeurs l'obligation de faire un stage comme maîtres-adjoints. Cela leur donnerait l'occasion d'apprendre expérimentalement leur métier et cela permettrait de supprimer la charge de répétiteurs ou de surveillants.

On voit à quel point l'Orientation exige toutes les méthodes de l'Éducation nouvelle. Ou plutôt elle est au fond le problème de l'Éducation nouvelle appliqué à cet âge du second degré et à l'ensemble de l'enseignement. Ne serait-ce que par l'attention qu'elle porte à l'enfant et à chaque enfant, elle réalise cette révolution copernicienne, comme on a dit, de l'Éducation qui place l'enfant au centre de tout. Mais par les méthodes aussi, par l'emploi qu'elle fait de la psychologie, des centres d'intérêt, de l'individualisation, du travail d'équipe, par le régime éducatif qu'elle suppose, elle montre que le problème essentiel de la Réforme est celui de la transformation de l'immense enseignement public en une vaste École nouvelle. Le moment est venu de l'entreprendre et la chose est possible. Car les multiples expériences des dernières années qu'on baptise du nom d'Éducation nouvelle peuvent être considérées comme ayant porté leurs fruits et décanté leurs résultats. Elles ont pu sembler parfois aller dans des sens étrangers sinon contradictoires. Et cela tient à ce que chaque novateur, ayant violemment ressenti telle déficience du régime traditionnel ou éprouvé le désir de répondre à tel besoin, fonçait tête baissée dans ce sens, parfois en perdant de vue les autres aspects de l'action éducatrice. Ainsi on a connu la liberté jusqu'à l'anarchie, l'individualisation à outrance à côté du travail d'équipe ou du souci unique de former le sens social. Tous ces essais étaient justes et ont apporté leur révélation. Mais on



peut dire aujourd'hui que le temps est venu d'harmoniser et d'équilibrer ces résultats pour en faire l'œuvre de mesure et d'humanité dont notre pays est capable.

## **LES TECHNIQUES DE L'ORIENTATION SCOLAIRE**

Il ne peut être question de traiter ici en détail des techniques à employer pour l'Orientation sous sa forme pédagogique et scolaire. Celles-ci d'ailleurs ne se développeront et ne s'affineront qu'à l'expérience, souverain maître dans le domaine de la réalisation. Je ne ferai état dans ce qui va suivre que de ce qu'on peut prendre pour ce but à l'effort déjà grand des psychologues modernes et des conclusions auxquelles m'ont conduit des expériences personnelles. Mais peu importe l'état évolué ou non de ces techniques : si l'on accepte le principe de l'autodétermination de l'enfant, qui est à mes yeux l'essentiel, et si l'on fait pédagogiquement ce qu'il faut pour le favoriser, le succès ne fait pas de doute. L'adulte dans ce travail de détermination n'aura guère qu'à intervenir à la manière indirecte préconisée par J.-J. Rousseau et qui est à ce point de vue comme à celui de l'éducation en général l'attitude la plus féconde.

Ce qu'on peut dire sans craindre de se tromper, c'est que parmi tous les procédés qui peuvent être employés pour déceler ce fond de la personnalité, aucun ne devrait être omis ni négligé. On ne saurait mépriser ni la vieille expérience ou intuition psychologique à laquelle rien ne supplée quand elle manque, ni ce sens de la personnalité enfantine qui a permis à tant d'éducateurs de parer aux effets niveleurs de anciennes méthodes abstraites et uniformes. Mais il ne s'agit pas non plus de dédaigner les procédés nouveaux mis en œuvre par la science psychologique, c'est-à-dire d'abord les méthodes les plus objectives des tests qui ont au moins le grand mérite, en attendant qu'elles soient affinées dans leurs procédés et assurées dans leurs résultats, de poser des problèmes précis. Les éducateurs pris par ces problèmes nouveaux ne manqueront pas d'y ajouter les mille épreuves qu'ils pourront inventer selon les rencontres des activités ; enfin ils éprouveront la nécessité de recourir aux examens psychologiques d'ensemble ou aux interrogatoires caractérologiques qui ont davantage besoin de la mise en confiance et de la sincérité provoquée.

L'observation psychologique de l'enfant devient évidemment dans cette perspective une des tâches essentielles du maître. Elle n'entraînera aucune perte de temps comme on pourrait croire, car elle ne peut se faire utilement qu'à l'occasion des exercices scolaires ; les autres épreuves ne sont que tout à fait exceptionnelles, encore peut-on tirer d'un test de description d'image de féconds renseignements sur les défauts de l'enfant dans cet exercice et des remarques très propres à améliorer ses résultats en composition française ; ce sont les méthodes actives et individuelles qui le révéleront le mieux. Par conséquent, l'enseignement même doit gagner à leur emploi. Et n'est-il pas évident que notre action éducatrice dépend originellement de la connaissance exacte que nous pouvons avoir de l'enfant ?

Le tout est de rendre plus méthodiques et plus coordonnés ces procédés d'observation. De ce point de vue, tous les exercices de la classe peuvent être révélateurs, car ils sont l'équivalent de nombreuses épreuves. Pourvu qu'on s'évade aussi souvent que possible de l'enseignement *ex cathedra*, des méthodes purement livresques et mémorielles qui ne permettent de juger que les facultés de psittacisme ou d'expression, pourvu qu'on sorte des exercices traditionnels comme les problèmes types des manuels, on ne manquera pas de ressources dans l'ordinaire travail scolaire pour observer l'enfant. Il n'est pas jusqu'à la note, si on la garde parfois pour se renseigner et pour renseigner les familles, qui ne puisse être analysée et interprétée. Quel est l'exercice qui ne pourrait prêter à une notation

différente du point de vue des idées, du jugement, de la mémoire, de l'imagination, de l'invention, de l'ordre, du plan, du soin, de la correction, du style, etc. ?

Mais surtout on peut multiplier au gré des rencontres, des lectures, des événements, des sorties, des projections de films, des sondages rapides à propos de tout. On peut provoquer ainsi des jugements moraux sur la conduite de tel ou tel personnage de roman ou de l'histoire (par exemple à propos de l'arrivée en classe du Petit Chose, deux questions sur l'attitude des camarades et sur celle du maître), de même sur la beauté de telle ou telle œuvre, de tel site ou monument, sur les films historiques, géographiques, scientifiques, sur des gravures. On peut faire trouver la morale de fables où elle a été préalablement supprimée, faire classer par ordre de gravité des fautes ou des mensonges, par ordre de valeur des actions courageuses. On peut faire chercher des analogies de fables. On vérifiera les capacités de compréhension par l'interprétation d'images historiques ou géographiques, de dessins synthétiques, de textes difficiles. On fera commenter certains textes qui s'y prêtent par le dessin. On éprouvera la faculté d'observation par des exercices tantôt verbaux, tantôt plastiques, tantôt scientifiques ; on inventera des tests de description d'images qu'on pourra chiffrer mathématiquement par le nombre de détails visibles et des détails vus ou par l'ordonnance adoptée dans leur notation. On visera l'imagination en faisant donner par exemple la suite d'un récit ou le dénouement d'une situation. On multipliera les sondages sur les capacités verbales en tirant des exercices des ouvrages de Decroly et Buyse(1) ou de Claparède (2). Les leçons, les récitations, l'orthographe peuvent devenir des occasions de vérifier la force de la mémoire, le temps nécessaire à l'acquisition des souvenirs, leur durée etc. Ainsi presque tous les exercices pourront donner matière à cette découverte de l'enfant. On en portera les résultats en face de ceux des tests ; on les confrontera dans les diverses disciplines ; leur concordance ou leur désaccord pourront aussi être révélateurs car dans un cas ils assurent, dans l'autre ils montrent le sens dans lequel l'enfant a chance de se développer davantage.

L'avantage incontestable des tests, même si leur prétention scientifique était fautive, serait d'imposer une méthode à l'observation et de l'enrichir à un degré insoupçonnable tant qu'on ne les a pas pratiqués et qu'on ne les a pas confrontés avec la connaissance générale qu'on peut avoir de l'enfant. En dehors de cette valeur d'hypothèse que nul ne peut leur refuser, on sait que leur valeur réside dans leur volonté d'être objectifs et de viser à mettre en jeu les aptitudes nues, indépendamment des acquisitions ou des difficultés d'expression qui peuvent cacher leur vraie nature ou au contraire faire illusion. Leur étalonnage, fait sur un grand nombre d'enfants et en fonction de l'âge, leur donne une garantie que n'ont pas autant les résultats des examens ou les jugements subjectifs des maîtres.

Il y aura pourtant lieu de distinguer parmi eux les tests de niveau mental qui jugent l'ensemble de l'intelligence de l'enfant et le situent à un niveau plus ou moins élevé par rapport à ses camarades et à son âge physiologique. Ces tests sont fort utiles en début d'année pour connaître rapidement le niveau atteint par les élèves. Ils permettront aussi de les grouper de façon homogène. Par contre, ils seront peu favorables à la connaissance des caractéristiques individuelles, car leurs procédés mêmes effacent les particularités puisqu'ils établissent la moyenne de l'intelligence générale. Or cette moyenne peut être faite d'aptitudes supérieures sur certains points et très faibles sur d'autres ; ces différences qui sont précisément ce qui intéressera le plus l'orienteur, le test de niveau les efface. Pourtant il sera très utilement employé à tout moment des études pour donner une idée comparative d'ensemble sur l'élève et pour fournir un premier élément de sélection. Il aidera à faire le tri des élèves aptes ou inaptes à telle branche d'enseignement., je ne dis pas décider tout seul, car il ne faudrait donner ce droit à aucun procédé isolé, examen ou autre.

(1) La pratique des tests mentaux (Alcan)

(2) Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers (Flammarion)

Je ne cite que pour mémoire les tests d'instruction si utiles pour déceler dès la première prise de contact les connaissances acquises dans tel ou domaine tant pour l'ensemble de la classe que pour chaque individu. On peut ainsi éviter les pertes de temps qui viennent de ce qu'on insiste sur des points connus alors qu'on suppose connus d'autres points qui sont en réalité insuffisamment assurés. À tout moment de l'année, on peut aussi contrôler les acquisitions et les déficiences propres à chaque élève, revenir sur les points mal acquis ou donner un exercice supplémentaire à l'élève pour qui la chose est nécessaire. Cette préoccupation de vérification constante introduit la rigueur dans la marche de la formation. Mais si les connaissances sont la base de toute culture spéciale, elles ne jugent que le passé, elles ne permettent pas de diagnostiquer, encore moins de pronostiquer l'avenir.

Beaucoup plus intéressants pour l'Orientation sont les tests d'aptitudes qui comportent une étude analytique des fonctions essentielles de l'individu. Ainsi la fiche de M. et Mme Piéron étudie les différentes sortes de mémoire (mémoire des formes géométriques, des mots, mémoire concrète et observation, mémoire logique), l'imagination, la compréhension, la faculté de critique, l'invention, l'intelligence numérique, la faculté d'association verbale, la vitesse de réaction verbale, etc. Comme l'étalonnage du test permet de classer les résultats par déciles pour chacune des 21 caractéristiques mentales envisagées, si l'on relie par des traits les points obtenus, on a un profil psychologique de l'enfant qui reproduit visuellement les infériorités et les supériorités de l'élève. Des tests analogues peuvent porter sur les fonctions physiques, motrices, sensorielles, manuelles de l'individu ou sur le caractère.

De tels sondages sont évidemment fort révélateurs. Encore faut-il prendre quelques précautions. D'abord il faut se rappeler que, dans ce domaine, il ne convient pas de chercher de lois universellement valables, car le seul fait qui nous intéresse ici est celui de l'individualité et de ses composantes infiniment variables ; tout au plus la typologie permettra-t-elle de classer l'enfant parmi le type le plus proche du siens. Mais il n'y a pas à attendre de recettes qu'il n'y aurait qu'à appliquer mécaniquement ; le jour où il y en aurait, il faudrait s'élever contre une Orientation mécanisée et dangereuse. Tous les psychologues avertis, les faiseurs de tests s'accordent à dire que ce qui est le plus intéressant dans le test c'est son interprétation. En ce sens, les épreuves individuelles ou les méthodes cliniques peuvent être plus révélatrices. Car ce qu'on ne voit pas, ce qui disparaît dans le test surtout collectif et dans ces résultats bruts, c'est le "comment" de la réponse et de la recherche qui l'a précédée. Il peut arriver qu'une réponse correcte non seulement soit choisie ou amenée par suite d'une erreur ou d'une imagination gratuite, mais encore qu'une hésitation sur la réponse à fournir témoigne de plus d'intelligence que le succès hasardeux, ou amené par la divination. Même les réponses correctes, écrit Piret, n'ont pas toujours le même sens psychologique, car l'une est amenée par un lien purement formel, l'autre par une préfiguration de concept, comme cela se voit en particulier dans les tests où il faut compléter ou rectifier une série de mots ou de nombres.

Mais il y a plus : le résultat du test peut varier d'après la fatigue, les circonstances; c'est pourquoi on recommande de le faire passer dans les mêmes conditions (heure, fraîcheur et esprit, etc.). Malgré tout, il est facile de constater pour des facultés aussi simples que la mémoire, des variations importantes pour peu qu'on répète les épreuves sous des formes analogues. C'est ce qui a conduit déjà Binet à inventer des tests qui distinguent la mémoire visuelle de la mémoire active, verbale, tactile, etc. On a constaté aussi des variations selon l'objet de la mémorisation (nombres, mots, couleurs, formes) ou selon les procédés mis en jeu. Ainsi on peut se rappeler un air de musique soit en retenant le son, soit en se représentant visuellement les notes sur la portée musicale. On peut retenir des chiffres par leur image visible ou par leur sonorité ou par le mouvement qui en esquisse l'écriture. J'ai déjà signalé le cas de l'enfant P... incapable de noter verbalement ses souvenirs ou ses observations et doué en même

temps d'un sens très riche pour la mémoire ou l'observation par le dessin. Les deux sortes de phénomènes se rapprochent et montrent la difficulté de l'analyse brute des difficultés ou des aptitudes.

Ce qui est peut-être plus intéressant encore, c'est que la mémoire du même enfant quel que soit son processus ou son moyen d'expression varie infiniment selon l'intérêt mis en jeu ou le domaine abordé. Je citerai seulement le cas de l'élève M... capable de retenir par cœur des pages de latin sans même les comprendre et si peu doué pour la mémoire des faits historiques ou de la géographie. Au contraire, G..., maniaque de la géographie, extraordinairement savant en noms de localités par suite de sa passion des cartes et en chiffres de production ou de population, se montrait tout à fait rétif à la terminologie des sciences. V... ne pouvait pas reproduire un mouvement un peu compliqué de gymnastique mais apprenait par cœur des listes de mots de sa grammaire qu'on ne lui demandait d'ailleurs pas de retenir. Et cela allait jusqu'au cas presque anormal de l'élève G... capable par une passion bizarre d'apprendre par cœur des pages d'indicateurs de chemins de fer réelles ou composées par lui avec les heures de départ et d'arrivée dans toutes les gares tandis qu'il était considéré par ailleurs comme dépourvu de mémoire. Ces différenciations analogues à celles des tests ne font que rappeler une chose connue et admise de tout le monde, à savoir que la mémoire est fonction des dispositions affectives, des goûts, de la volonté mise en branle et au fond de la personnalité tout entière. Ne sommes-nous pas, nous adultes, ainsi faits et ne constatons-nous pas notre peine à retenir certains souvenirs alors que d'autres qui nous passionnent ou qui tiennent à nos intérêts les plus profonds se gravent bien plus aisément dans notre mémoire ? On connaît la force de la mémoire accompagnée d'un choc émotionnel. Mais notre faculté de mémorisation dépend évidemment aussi de notre facilité de compréhension, de nos capacités de jugement, de logique, d'ordre, de notre force d'attention éminemment variable selon les circonstances. Va-t-on rechercher une neutralité et un vide de contenu de la chose ou du concept mémorisés ? Ce serait dépouiller la fonction de sa tonalité humaine et caractéristique de la personnalité. Et ce serait priver de ce qu'il est peut-être plus utile de connaître, c'est-à-dire des renseignements sur les directions dans lesquelles s'exercent le plus fortement les puissances et les virtualités de la personne en formation.

Ce qui est vrai de la mémoire l'est également de l'attention, de l'intelligence, du goût, de la volonté et, plus généralement, de l'ensemble des facultés humaines. Cela revient à dire que les facultés et les aptitudes ne sont pas facilement isolables et que même une aptitude simple met en jeu toute une gamme de dispositions indistinctes. Un test classique comme le test de barrage de lettres qui vise à mesurer l'attention dépend dans ses résultats de l'acuité visuelle du sujet, de ses capacités de réaction motrice et même d'automatisme, bien que ce dernier soit en un sens la négation de l'attention véritable ; il ne prouve donc pas que celui qui y échouera ne serait pas capable d'attention dans une tâche qui lui tiendrait davantage à cœur et l'essentiel est de savoir où et comment l'individu réaliserait le mieux la concentration d'attention et d'effort indispensable à sa formation. C'est donc l'ensemble qui est utile à connaître et la difficulté de la mesure tient à ce que la psychologie même moderne s'en est trop tenue pour ce dessein à la vieille distinction des facultés isolées entre elles et au découpage des manuels de philosophie qui morcellent l'activité mentale en autant de morceaux qu'il y aurait de fonctions simples et séparables. Or il n'est même pas sûr que des aptitudes comme les aptitudes manuelles puissent s'isoler des facultés intellectuelles puisque leur niveau dépend pour une grande part du niveau général de l'intelligence. Dans cette analyse sans fin des facultés, on risque de tourner le dos à l'observation globale de l'individualité et de se perdre dans cet émiettement de l'attention psychologique. J'entends bien qu'on établira des corrélations instructives entre les différentes mesures. Mais ces corrélations ne pourront pas être absolues du fait même de ces interférences. Et comme il s'agit d'orienter l'individu, le plus difficile restera à faire, c'est-à-dire l'adaptation de la loi à cet individu.

Plus intéressante que cette analyse émiettant des facultés isolées entre elles et abstraitement séparées de leur contenu serait pour l'Orientation l'observation des directions des intérêts et des goûts, des tendances qui favorisent ou affaiblissent ces facultés. On peut rechercher ainsi le terrain d'élection de la mémoire ou les directions selon lesquelles l'intelligence, l'activité réalisatrice de chaque enfant se manifestent le plus volontiers et le plus fortement. On éprouvera les directions vitales de l'intérêt et de la personnalité de l'enfant. On se demandera si elles vont plutôt vers les choses concrètes ou vers les choses abstraites (compte tenu des possibilités de chaque âge) – vers le monde animé ou vers le monde inanimé, et à l'intérieur de celui-ci vers le milieu naturel ou vers le milieu technique – vers les intérêts culturels ou vers les intérêts sociaux – vers les activités intellectuelles ou vers les activités pratiques. On vérifiera si ce sont les intérêts actifs ou des intérêts plus contemplatifs qui animent l'enfant, s'il n'est sensible qu'au présent ou s'il se tourne déjà vers les choses du passé, s'il est poussé par des tendances plus individuelles ou plus sociales. Au fur et à mesure qu'il avancera, on précisera ces tendances : très tôt si son intérêt se dirige vers le milieu naturel, on distinguera s'il se rapporte plus volontiers aux plantes ou aux animaux ; plus tard on observera si l'esprit de l'enfant sensible aux intérêts culturels se dirige vers les sciences de la nature, vers celles de l'esprit ou vers l'art. À cette détermination dont on voit l'importance pourront servir toutes les observations et tous les exercices scolaires pour peu qu'ils soient choisis dans cette intention. Il n'est pas jusqu'au choix des livres dans la bibliothèque, à celui des travaux d'équipe habilement proposés, à l'intérêt apporté dans les sorties qui ne puissent être révélateurs sur tous ces points, à condition qu'on s'en préoccupe et qu'on fasse une place à la liberté, à la spontanéité et à la vie.

Cette recherche des directions générales de l'individualité, de ses caractéristiques globales ou de ses aptitudes dominantes répond à la notion parfois négligée des chercheurs théoriciens mais indispensable aux pédagogues praticiens et qui est celle de l'unité de la personne. Elle ne fait que traduire le rôle souvent décisif que joue l'ensemble de la personnalité et particulièrement le caractère dans la détermination de son destin scolaire et professionnel. En ce sens, on peut parler de vocation. Car il y a dans l'être autre chose que des aptitudes ; ce qui joue sur ce plan des tendances, de l'affectivité et de la volonté, c'est le caractère dans son ensemble, c'est-à-dire toutes ces dispositions individuelles ou sociales qui sont autres qu'intellectuelles ou physiques. C'est là ce qui donne leur tonalité et leur efficacité aux aptitudes et ce qu'il y a de plus personnel dans l'individu ; ce sont elles qui diront l'usage qui sera fait des aptitudes et la direction utile qui leur sera donnée.

Il y a longtemps que l'Orientation professionnelle a observé que le caractère conditionne au moins autant que l'intelligence ou les capacités naturelles l'échec ou le succès dans une profession et que les goûts de l'individu, sa force de volonté, son désir de réussite, ses capacités de réalisation et de travail déterminent le sort qui sera fait à ses aptitudes. De même dans le milieu scolaire, on constatera de fréquents phénomènes de suppléances ou de compensations entre les aptitudes et les facultés. Bien des fois, on aura à compter sur des dispositions affectives, sur des ressources de la volonté, des influences d'origine individuelle ou sociale, qui créeront comme des compensations à des aptitudes déficientes ou comme des substituts à des dispositions manquantes. On verra que les goûts, les intérêts, les désirs ne correspondent pas aux capacités naturelles. Adler a signalé ce décalage et montré que des insuffisances même d'organes peuvent être composées au-delà de toute attente. Démosthène bègue devenu orateur pourrait être le premier exemple de ces cas célèbres. Et sans doute les préférences contingentes, comme dit Delacroix, voilent souvent les aptitudes véritables et il faut s'attacher à bien distinguer désirs et capacités réelles ; mais c'est un fait : de même que certaines dispositions caractérologiques peuvent entraver le développement des aptitudes, il y a des aptitudes acquises par réaction contre les aptitudes naturelles ou malgré des inaptitudes.

C'est dire cette vérité banale que les talents et les aptitudes sont le plus souvent des dispositions aussi bien du sentiment, de la volonté ou du comportement social (désir de réussite, influences, honneurs, sens du devoir, etc.) que de l'intelligence. Force est donc à l'orienteur de déborder largement le champ des aptitudes physiques ou intellectuelles pour embrasser l'ensemble du caractère. Il se pourra que l'enfant ait intérêt à s'orienter autrement que sembleront l'indiquer ses aptitudes. Peut-être choisira-t-il une activité pour laquelle il peut manquer jusqu'à un certain point d'aptitudes propres ; mais d'autres facteurs puissants auront joué pour suppléer aux déficiences initiales, alors qu'une autre aptitude plus forte mais dépourvue d'accompagnement et de stimulant d'ordre affectif, volitif ou social, s'étiolera et ne produira rien. Et cela, rien ne le montrera mieux que l'essai, la mise à l'épreuve de l'enfant. Ce qui est sûr, c'est que ni les seuls succès ou échecs scolaires, ni le percentilage des aptitudes séparées de leur concomitant affectif, ni le niveau mental qui est encore une généralisation ne suffisent à éclairer la pédagogie sur ce point. Car tout peut jouer et ajouter de l'appareillement indéterminé aux choix. Les constructions affectives, les influences sociales, les répulsions ou les attractions provoquées par le milieu, en un mot l'ensemble du caractère peuvent élaborer des conclusions fort différentes de celles qu'on aurait tirées de l'étude la plus exhaustive des aptitudes nues.

Tout est donc à considérer dans cette totalité de la personnalité, seule réalité donnée. Et c'est ce lien de tous les éléments que nous rappellent les vrais psychologues. L'émiettement des observations s'oppose en quelque manière à la connaissance de la personnalité qui n'est pas, selon le mot de Piéron, "une juxtaposition d'organes, mais un organisme, c'est-à-dire un tout solidaire que la psychologie doit viser comme tel". On espérerait en vain, à force de rassembler des traits isolés, voir surgir au bout quelque brusque lumière. Car chaque trait isolé n'a et ne peut avoir qu'une signification superficielle – c'est le Dr Wallon qui parle – c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble, son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun". C'est donc l'individualité globale qui finalement décide du choix et non pas l'entassement des observations qu'on peut faire d'après le découpage de la psychologie des facultés. Libre à la science érudite de les distinguer et de trouver leurs rapports ; la science pédagogique, tout en les prenant comme instrument de contrôle et de découverte, n'y trouverait qu'un intérêt limité, ou en tout cas aurait à faire ensuite et plus difficilement le travail de rassemblement et d'organisation de ces observations dispersées ; il lui resterait à découvrir en dehors d'elles et parfois sans qu'elles s'inscrivent toujours dans leur prolongement les directions principales de la personnalité.

La caractérologie elle-même dont nous avons vu l'importance pour l'Orientation est soumise à ce principe d'unité et d'observation globale ; car l'élément simple dans le caractère est encore moins facilement isolable et les résultats ou les manifestations extérieures qu'on voudrait mesurer ne signifient pas grand-chose en eux-mêmes s'ils ne sont pas interprétés et situés dans leur enrobement humain. Pour ne citer qu'un exemple, il me souvient encore d'une série de tests sur l'émotivité que j'avais pratiqués dans une classe à l'aide de questionnaires. Et je dois dire qu'à l'aide des seules 10 premières questions auxquelles l'enfant devait répondre par oui ou par non, le psychotechnicien qui travaillait avec moi avait pu juger étonnamment d'enfants qu'il n'avait jamais vus et dont il entendait parler pour la première fois jusqu'à me dire par exemple : "Voilà un enfant qui doit être élevé durement, qui n'ose jamais dire ce qu'il pense, etc." Et il s'agissait en fait d'un fils d'une famille nombreuse où l'on appliquait la méthode du martinet jusqu'à 16 ans. Par contre, le test déclarait inémotifs trois enfants en particulier que je savais très sensibles par toute l'expérience de la classe, mais l'un d'eux doué d'une rare capacité de maîtrise, très renfermé, timide, de type introverti, refoulait les signes extérieurs de ses émotions et pouvait répondre en toute sincérité "non" à la plupart des questions qu'on lui posait. L'autre était un flegmatique, de réflexes extrêmement lents mais qui n'en vibrerait pas moins d'une

sensibilité plus fine et plus nuancée aux situations dramatiques ou aux textes émouvants qu'on lui présentait. Le troisième est resté pour moi une énigme. Réfléchissant sur ces contradictions, j'ai été amené à penser que mesurer l'émotivité d'un individu d'après les effets extérieurement constatés ne nous renseigne guère ; car on peut être inémotif faute de sensibilité et on peut ne pas témoigner d'effets notables d'émotivité tout en étant très émotif parce qu'on dispose de forces de maîtrise de soi, de discipline, ou encore parce qu'on manque de capacités d'expression. La vérité réside non pas dans les effets extérieurs objectifs plus ou moins trompeurs, mais dans un rapport difficile à mesurer, celui de l'émotivité pure aux capacités de maîtrise de soi ou d'expression. Et il est évident que du point de vue culturel il y a grand intérêt à distinguer une émotivité à base humorale, à la hauteur du tempérament, d'une émotivité plus intellectuelle et plus psychique si je puis dire. À ce niveau d'ailleurs, l'émotivité dépend de tout, et par exemple de l'imagination ou même de la compréhension. Et on en pourrait dire autant de presque tous les traits du caractère du plus individuel, comme le courage, au plus social comme la sociabilité.

Sous ces conditions de corrélation et de composantes aussi variées qu'il y a d'individus, la typologie pourra rendre de grands services. De même que l'émotivité ou l'inémotivité peuvent servir à classer les individus à renseigner sur l'expression littéraire ou scientifique, subjective ou objective, de leur moi, on aura intérêt à distinguer les extravertis tournés vers le dehors et les objets extérieurs, choses ou hommes, des introvertis tournés vers le dedans qui remâchent leurs pensées, leurs inventions ou leurs rêves. On pourra répartir les esprits en intellectuels ou sensoriels, intuitifs ou rationnels, imitatifs ou créateurs. Du point de vue social, on reconnaîtra les consonants d'accord avec le milieu extérieur et les dissonants moins facilement en harmonie avec les autres. La combinaison de chacun de ces types avec les directions spéciales des intérêts signalées plus haut donnera naissance à des types scolaires ou professionnels très nettement marqués. L'intellectuel extraverti, tourné vers le milieu naturel, inémotif, fera l'observateur ou le chercheur scientifique ; introverti, inémotif, dirigé vers le milieu culturel, il donnera le littéraire ou l'artiste ; extraverti, réalisateur constructif, il donnera le technicien, etc. Et la différenciation, nous dit Jung, peut commencer très tôt, si tôt qu'en certains cas, on peut parler d'une tendance originelle. La première marque de l'extraversion chez l'enfant est sa rapide adaptation au milieu et l'attention extraordinaire qu'il porte aux objets... (au contraire) l'une des premières marques de l'introversion, ce sont les manières réfléchies, une timidité prononcée, même de l'anxiété en présence des objets (je dirais aussi des situations) inconnus. "Mais si riches que soient les variétés des composantes des types, il ne faudrait pas oublier que néanmoins la réalité concrète est compliquée et obscure, car *chaque individu est une exception à la règle. Chaque homme est à la fois pareil aux autres et unique en son genre.*"

Cette similitude et unicité est à la base de toute connaissance de l'enfant, laquelle ne peut être qu'individuelle et générale ensemble. C'est pourquoi il faudra surtout chercher pour chaque enfant le sens où se réalisera le mieux sa personnalité, sa ou ses directions principales, ce point central où tout s'ordonne et qui donne sens et force à toutes les parties du tout organisé qu'elle constitue. Ce qui rétablira l'unité des observations perdues par l'analyse émiettant, ce sera bien plus que des corrélations relatives entre des chiffres ou des résultats et dont on ne sait pas si elles s'appliquent au cas particulier envisagé, l'observation de ces directions essentielles de la personnalité ; et ce sera cette caractérologie soucieuse de l'ensemble de l'individualité ou cette psychologie vocationnelle prolongeant l'éducation individuelle différenciée.

D'où vient l'aspect global du problème ? Du fait que la personnalité est un tout bien lié. Structure en couches comme veulent certains, où la fonction intellectuelle représenterait la superstructure ? Ou plutôt interconnexion étroite où l'intellect pur n'a pas forcément, comme le supposent les philosophes à



l'image de ce qu'ils sont, le premier rôle mais où le sentiment, l'art ou les valeurs sociales ou morales peuvent représenter le plus haut niveau – et c'est ce qui nous permet d'espérer trouver une formation pour chaque type d'être ? Mais ce qui est sûr, c'est que l'intelligence et les aptitudes plongent leurs racines dans toutes les couches de la personnalité ou en reçoivent leur vitalité. En ce sens, elles dépendent de tout, des tendances les plus hautes, comme des tendances les plus souterraines. Aussi faut-il tenir compte de tous les aspects de la personnalité et recourir de ce point de vue à toutes les sciences : la psychanalyse qui éclairera les bas-fonds de l'individualité et décèlera des choix par réaction ou par consentement à des tendances inavouées devant la claire conscience, à moins qu'elle ne justifie des sublimations décisives ; la morphopsychologie, s'il est vrai que l'esprit informe dans une certaine mesure l'être physique et en reçoit lui-même sa forme ; la graphologie même si l'écriture traduit des dispositions physiques et psychiques de l'individu. Il n'est rien qui ne puisse être employé au moins à titre d'hypothèse ; rien aussi qui ne doive être remis sans cesse en question pour être vérifié ou contrôlé ; et il n'est surtout pas de condamnation qui ne doive être acceptée comme définitive, car alors l'effet serait aussi débilitant que celui des notes ou des jugements subjectifs des maîtres. Si l'on observe ces précautions, si l'on n'oublie pas que faire confiance est l'attitude la plus féconde en éducation, il n'y a pas lieu de craindre que la psychologie puisse jamais nous tromper ou nous décevoir.

Il y a le dedans de l'être déjà fort complexe, mais il s'y ajoute dès la naissance les influences extérieures, familiales et sociales. Elles favorisent certaines dispositions natives ou aptitudes naturelles ; elles ignorent ou étouffent les autres ; leur pouvoir terrible de détermination est prouvé par les corrélations établies par les psychologues entre l'aisance du milieu social auquel appartient l'enfant et son niveau mental, ou entre la profession de l'adulte et son intelligence ; si les premiers sont élevés, les seconds le sont aussi ; un élément à caractère collectif peut donc marquer l'intelligence ; à plus forte raison le caractère ou les dispositions affectives et volitives. Ainsi la nature et l'hérédité, éléments difficiles à fixer mais indéniables, les aptitudes natives et les capacités développées par le milieu ou l'éducation, les goûts innés et les intérêts acquis se fondent en un inextricable mélange où chaque élément joue son rôle. Il faut donc en tenir compte et n'en éliminer aucun *a priori*. Certes il convient de remédier à toutes les limitations et diminutions, mais celles-ci mêmes sont des données de fait et Dieu même ne peut pas récrire l'histoire. Quand on a laissé passer l'âge de développer une aptitude on n'y peut rien. De là la lourde responsabilité des éducateurs, parents et maîtres, et la nécessité de s'en remettre à l'enfant comme dernier arbitre. Ce que l'adulte peut faire de mieux, c'est de lui ménager les possibilités le plus larges et les plus riches pour cette découverte et réalisation de lui-même et le soutenir dans cette tâche. Nul d'ailleurs, nous l'avons dit, ne peut assumer à sa place la charge de construire sa propre personnalité. Ou, si l'on essaye, on ne construit rien qu'un édifice trompeur qui emprisonne les forces véritables au lieu de les faire servir à cette œuvre créatrice. Tel est le fait qui limite le pouvoir de l'éducation mais qui en fait aussi la toute-puissance une fois qu'on l'a accepté. Qu'on le veuille ou non, c'est l'enfant qui décide et qui tranche à tout moment par son comportement général, son attitude envers les différents biens culturels et la vie. Chaque jour de sa jeunesse noue et dénoue les difficultés, définit un peu plus les possibilités et les impossibilités, ouvre des chemins et en ferme d'autres. Chaque réalisation ou refus, chaque succès ou échec le détermine davantage. Les maîtres devront donc surveiller et éprouver très attentivement et constamment le comportement de l'enfant à travers toutes les occupations, toutes les circonstances et tous les milieux où se déroule sa vie. Ils n'auront pas à se perdre à travers les dédales de la psychologie analytique. Il suffira pour les observations plus difficiles ou pour les cas délicats de faire appel à un conseiller psychologique spécialiste, par exemple pour la psychanalyse ou pour l'emploi de la méthode clinique. Ce qui importe, c'est qu'ils considèrent tous que la fonction psychologique est de leur ressort et qu'ils en aient la charge,

qu'ils ne l'abandonnent pas à d'autres et qu'ils travaillent en tout cas avec les spécialistes pour tout ce qui dépasserait la tâche normale d'observation et qui devrait être confié au psychologue de profession attaché à l'établissement.

Qu'on ne craigne donc pas de voir tomber la pédagogie dans une psychologie rigide et mathématique : le fait de se proposer la connaissance la plus précise, la plus complète possible de l'individualité suffit à l'en garder ; et aussi le respect du mystère de l'être ou, si l'on veut, de l'indétermination temporaire de l'individu, ce sens de la destinée qui ne s'achève au fond qu'avec la vie. Et l'on verra que cette méthode globale d'observation, si elle complique en un sens la tâche psychologique des éducateurs, la simplifie pourtant en un autre. Car les traits dominants de la personnalité qui sont ce qui intéresse et ce qui donne sens aux autres observations isolées, apparaissent plus facilement pourvu qu'on y prête attention et qu'on en favorise la manifestation par un milieu convenable et complet ainsi que par un régime de liberté suffisante et d'activité au moins partiellement individuelle. C'est la simplifier également en ce sens qu'une telle observation psychologique n'exige pas un appareil compliqué de moyens et de techniques extrascolaires, mais peut s'adapter aisément aux conditions naturelles d'une vie scolaire bien comprise. Elle ne demanderait pas non plus un génie philosophique spécial qu'on ne saurait attendre d'un trop grand nombre d'éducateurs, mais simplement une atmosphère favorable à l'épanouissement de la personnalité et une attention bienveillante. De plus, comme aucun maître ne serait livré à lui-même pour mener ce travail, il suffirait au fond dans chaque équipe de professeurs d'un entraîneur qui serait capable d'orienter les efforts dans ce sens, de coordonner les résultats et de les interpréter. Pourvu qu'on ait soin de donner à tous dans leur formation un minimum de flair psychologique, ou même simplement d'intérêt aux choses psychologiques, on obtiendrait des résultats précieux. En tout cas, la tâche commune qui consisterait à concentrer l'observation sur les traits dominants de la personnalité concrète et sur ses directions d'après les données ordinaires de la vie scolaire et des intérêts particuliers ne serait certainement pas au-dessus des forces de qui que ce soit. On n'en dédaignerait pas pour autant l'étude des aptitudes physiques ou intellectuelles, mais on n'oublierait pas qu'elles ne sont que des points de vue sur la personnalité et des outils plus ou moins favorables, mais rarement déterminants par eux-mêmes. Et comme la personne est un tout, plus ou moins bien centré il est vrai, mais lié en toutes ses parties, c'est la totalité seule de l'être qui peut éclairer, et par conséquent ses directions et ses tendances générales beaucoup plus faciles à appréhender.



Il semble assuré qu'à mener méthodiquement et continûment ce travail tout au long du deuxième degré, à favoriser constamment la manifestation des goûts et des aptitudes des élèves, on gagnerait une connaissance profonde de chacun. Si les maîtres avaient à faire seuls et hâtivement ces observations, il y aurait beaucoup à craindre pour les capacités psychologiques de certains d'entre eux et pour la sûreté des résultats. Mais si cette œuvre est générale et continue, si elle dispose de toute la période de l'adolescence pour aboutir, elle sera beaucoup plus facile et sûre. Et l'on comprend de quel prix pourraient être au bout de ce second stade des études des dossiers personnels soigneusement tenus et enrichis tout au long de la scolarité. Au moment du passage dans le troisième degré qui est plus proprement celui de la spécialisation, l'Orientation professionnelle se grefferait normalement sur l'Orientation scolaire. Ce choix final se prononcerait comme une suite de tous les choix précédents ; mais on recourrait en outre chaque fois que cela serait nécessaire à des épreuves spéciales qui seraient surtout des épreuves d'aptitudes. Car il est étrange que l'on choisisse pour tant de professions aux caractères si divers, mettant en jeu tant de dispositions différentes, d'après des épreuves uniquement

scolaires et somme toute assez voisines, sans se soucier de savoir si le candidat présente les qualités pratiques et morales qui lui seraient nécessaires dans sa profession.

Pour les candidats aux études supérieures, il y aurait intérêt à ce que ce soit le professeur de philosophie de la dernière classe de ce cycle qui préside à ce choix ; car c'est lui qui pourrait le mieux rassembler les données recueillies au cours des années et les interpréter grâce à sa formation psychologique. Il pourrait même faire de cette charge un des centres de son travail philosophique. Il attirerait l'attention de l'adolescent sur ce grave problème ; il étudierait avec lui et avec sa famille ainsi qu'avec les orienteurs professionnels les solutions possibles. Il ferait ainsi de cette connaissance et épreuve de soi, qui est depuis Socrate une des bases de la philosophie, une des parties essentielles de la réflexion philosophique. Il inviterait chacun de ses élèves à se connaître autant qu'il s'efforceraient lui-même de le connaître, en recourant à toutes les observations des années précédentes et à celles qu'il pourrait faire. Peut-être même une certaine diagnose mutuelle, c'est-à-dire le jugement des jeunes gens les uns sur les autres, pourrait-elle être utilisée sous conditions d'une confrontation et discussion des résultats pour établir certains traits du caractère personnel et social (1).

Il va de soi qu'il faudrait pouvoir à ce moment fournir aux intéressés tous les renseignements nécessaires sur les conditions professionnelles des divers métiers (nature du travail, conditions physiologiques, avantages et désagréments, etc.) autant que sur les possibilités et débouchés qui s'ouvrent dans chaque branche de l'activité et dans chaque région. Ce serait l'œuvre à longue échéance d'un Institut ou Office de Documentation et de Statistique professionnelle qui aurait à étudier l'évolution des métiers et à prévoir au plus juste les besoins sociaux et leur développement. Un État moderne se doit d'offrir ces vues d'avenir et de les diriger eu égard à l'intérêt collectif qui demande que chacun soit à la place où il peut le mieux servir autant qu'à l'intérêt de l'individu qui a droit à trouver sa juste place pour se réaliser. Et tels sont bien les deux aspects de l'Orientation ; si l'on ne veut pas qu'elle soit une abstraction tyrannique qui asservirait complètement l'individu à la société, ni une source d'anarchie individualiste, elle doit tenir compte à la fois de l'individu à orienter et des exigences sociales.

Pour permettre cette tâche essentielle que l'éducation de demain se devra d'assumer, il reste à prévoir toutes les institutions et réformes nécessaires. C'est dire en premier lieu que les maîtres devront être formés et entraînés à ce travail psychologique au moins autant qu'à leur préparation scientifique et pédagogique. Peu importe que cette formation psychologique supplée difficilement à l'intuition naturelle et au sens de l'observation. Il suffira que chaque maître soit en état de collaborer à cette œuvre en connaissance de cause. Comme la collaboration et la coordination étroite des efforts mettent fin à l'isolement des enseignants, elle remédiera aussi à bien des insuffisances individuelles, pourvu que les investigations soient orchestrées par un maître psychologue averti.

Cette formation comporterait à la fois l'étude de la psychologie générale de l'enfant en même temps que celle de la psychologie individuelle et de la caractérologie. Seule, elle permettra d'appuyer la psychologie sur des notions de biologie, de psychologie et de sociologie au sens large, indispensables, tant pour la formation individuelle des élèves que pour leur orientation. La difficulté en ce domaine est évidemment que la science de l'enfant, et plus encore celle de l'adolescent, surtout celle des individualités concrètes et des caractères, en sont encore à leur naissance. Mais des psychologues ont largement tracé des voies. Il y aurait à leur demander d'éclairer les maîtres et surtout de collaborer à leur formation. Pour cela, il faudrait prévoir auprès de chaque centre de formation des maîtres, c'est-à-

(1) Voir sur ce point les fiches de Narly qui tient compte de cette autodiagnose réciproque pour les traits suivants de la personnalité : intelligence, courage, bonté, sincérité, honnêteté, modestie, sympathie, disposition affectueuse.

dire auprès de chaque université, des *Instituts pédagogiques* où les futurs professeurs effectueraient un stage d'au moins un an. Ces Instituts pourraient être liés à des Centres d'expérience qui renouvelleraient sans cesse les méthodes et éviteraient de transmettre une pédagogie sclérosée ainsi qu'à des Instituts pédagogiques qui fourniraient cette formation psychologique.

L'important en effet est que cette formation ne reste pas elle aussi une abstraction livresque, mais qu'elle ne se fasse qu'en action et en liaison constante avec l'expérience. C'est ainsi que les cours devraient toujours être précédés et suivis de recherches expérimentales, d'observations d'enfants, de travaux dirigés. De la sorte, les problèmes seraient posés par l'expérience même, les apprentis professeurs iraient aux cours avec des questions réelles et d'intérêt vivant, né de la pratique et du contact même de l'enfant. On constituerait ainsi cette psychopédagogie qui à l'heure actuelle nous fait encore défaut et où la théorie serait étroitement liée à la pratique et rendue beaucoup plus féconde et efficace qu'en la psychologie abstraite. La sanction de ces études ne consisterait pas non plus en la régurgitation de tranches de savoir livresque mais elle porterait sur l'observation du comportement pratique des maîtres à l'œuvre et sur des études personnelles sous forme de mémoires témoignant d'un véritable savoir-faire. Enfin l'obtention d'un diplôme de stage pourrait conditionner l'admission des futurs professeurs et donner le pas dans leur recrutement à l'art et à la vocation pédagogique sur le savoir et les connaissances théoriques.

Remarquons enfin qu'en ces Instituts pédagogiques et pédologiques, sortes d'Écoles normales de l'enseignement du second degré, la liaison de l'enseignement supérieur et du secondaire s'effectuerait de façon vivante et profitable pour tous. C'est là plus qu'à la Faculté que se ferait l'adaptation des savoirs érudits et des enseignements de recherches au domaine scolaire. Cela n'empêcherait d'ailleurs pas les professeurs du supérieur d'y trouver pour leurs recherches mêmes un champ très propice d'expériences et d'enquêtes. Faudra-t-il même concevoir que les maîtres primaires se forment selon des procédés identiques dans des établissements jumelés, afin de bénéficier de la même formation générale et de pouvoir dès les classes élémentaires préparer cette œuvre de longue haleine ? Ce serait éminemment désirable si l'on veut que l'unité d'intention de la culture devienne, au lieu d'une simple théorie, cette réalité vivante qui permettrait de l'adapter à la mesure et aux ressources de chaque esprit, sans en négliger aucun, sans priver la société d'aucune richesse.

## CONCLUSIONS

C'est un fait que tout être vient au monde et à la vie avec une nature propre qui comporte des potentialités, c'est-à-dire des possibilités et des impossibilités, des tendances, des dispositions naturelles, un tempérament, un caractère. Ces potentialités se traduisent en aptitudes et inaptitudes, en capacités de réalisation. Les unes limitent ses possibilités ; les autres permettent d'espérer un développement défini pourvu qu'elles trouvent le champ et les occasions où s'exercer. Le milieu où vit l'individu déjà les développe ou les circonscrit de façons très variées ; l'éducation avec le concours de sa volonté et de son caractère en fait des capacités réelles, de même qu'elle se résout par force à d'autres incapacités ou qu'elle néglige certaines possibilités en faveur d'autres ressources. Le caractère leur donne leur direction et leur tonalité affective. Tel est le schéma de détermination de la personne. Va-t-on en abandonner le déroulement au hasard, aux préjugés, aux servitudes économiques oui sociales ? Ce n'est plus possible aujourd'hui.

Beaucoup d'hommes manquent leur vie ou n'exploitent pas pleinement leurs possibilités de réalisation, parce qu'ils ne découvrent pas quelles sont celles qui répondent à leur nature profonde, ou qu'ils s'égarerent dans des chemins où ils ne peuvent pas les développer autant, tandis qu'ils se heurtent à des impuissances qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils reconnaissent trop tard. L'éducation n'a pas fait jusqu'ici tout ce qu'elle pouvait faire pour favoriser cette connaissance et épreuve de soi et cet épanouissement de chaque individualité. Car elle a travaillé à la grosse, plus soucieuse d'imposer à la diversité des êtres ce qui lui semblait indispensable à tous que de construire sur la positivité de chaque être. Ou elle ne l'a fait que pour une rare minorité. Aujourd'hui, elle doit le faire pour tous ; c'est son devoir et c'est la justice.; et c'est le bien de la société que d'accorder, autant que faire se peut, la nature et la vocation, la plénitude des personnes et le maximum de services qu'elles peuvent et doivent rendre à la société. L'adaptation de ces données naturelles à l'œuvre de l'éducation et à leur emploi social est la condition du bonheur des individus comme de la bonne marche de la société.

On nous dira que la méthode ici proposée fait trop de place à l'individu, trop de confiance à la nature et qu'elle risque de compromettre l'exigence de culture générale équilibrée. Nous ferons remarquer que ce n'est pas là la question et que si le but est le même, autres sont les moyens. Pédagogiquement, il s'agit de savoir si une éducation véritable pour être efficace ne doit pas s'appuyer d'abord et essentiellement sur les ressources positives de la nature enfantine et sur ses intérêts profonds, s'il convient de se laisser hypnotiser par les manques et les déficiences plutôt que d'exploiter à fond les données existantes si l'on n'obtient pas plus par l'appel aux forces vives de l'être, à sa responsabilité, à la confiance raisonnée, à la liberté dirigée que par la contrainte, les intérêts imposés, le passage de tous au même moule et la discipline extérieure. Si le but de l'éducation n'est pas seulement de répéter servilement et de reproduire, si notre civilisation a besoin de caractères, d'esprits capables d'inventer, de répondre aux problèmes nouveaux que le monde ne cesse de nous poser, de se déterminer par eux-mêmes et de se soumettre volontairement aux conditions de l'action collective, si enfin le travail et l'action où l'on met tout son être sont supérieurs aux activités auxquelles on ne se donne pas vraiment, on ne peut pas nous refuser que ce soit la méthode positive qui doive l'emporter.

Il faut donc prendre l'enfant par les côtés positifs et personnels de sa nature et s'efforcer de vaincre ses tendances désordonnées ou inférieures davantage par l'exercice de ses vertus (au sens ancien de forces) que par la lutte épuisante contre ses faiblesses ou par un conformisme illusoire. C'est la leçon la plus importante peut-être à tirer de Rousseau : traiter la nature selon ses tendances les plus indiscutablement favorables à l'éducation : ce désir de plénitude personnelle, ce besoin de comprendre

et de savoir, cette curiosité, cette faculté d'admiration, d'imitation, de don de soi, qui en des proportions variables sont inhérents à l'être en cours de développement. Elles s'éteignent, il est vrai, si rapidement qu'on peut se demander si le régime abstrait et uniforme de l'école n'en est pas responsable pour une bonne part. À voir leur fraîcheur et leur force aux premiers ans de la vie on ne peut s'empêcher de penser que l'humanité aurait dû en tirer parti davantage qu'elle n'a fait. En ce sens, l'éducation traditionnelle est coupable dans sa hâte à meubler l'esprit de ses notions adultes, d'avoir jugulé ou dédaigné les forces créatrices de l'enfant ou de l'adolescent au lieu de les libérer et de les faire servir à la construction la plus haute que puisse entreprendre un homme, celle de sa personnalité.

Pour répondre à cette exigence et à celle des besoins sociaux, l'Éducation est aujourd'hui sommée de faire une part plus grande à ce souci et de renouveler ses cadres et ses méthodes. Sans ces transformations, l'œuvre d'orientation restera difficile. Elle sera grandement facilitée si l'organisation et les méthodes scolaires offrent à l'enfant les occasions et les moyens de s'éprouver et de se déterminer lui-même. Car c'est lui au fond, ses capacités et ses goûts, sa volonté et son courage, qui décident. Trouvera-t-on que c'est là se lancer dans l'aventure et dans l'inconnu ? Je répète qu'assez d'expériences et d'essais des méthodes nouvelles ont été faits. Il suffit d'en faire la synthèse équilibrée et harmonieuse et d'en appliquer les résultats les plus sûrs à notre éducation.

## TABLE DES MATIÈRES

	Pages
PRÉFACE	5
PRÉFACE À LA NOUVELLE ÉDITION	7-9
CHAPITRE I : La nécessité historique de l'orientation	10-17
CHAPITRE II : L'orientation scolaire et le problème de la culture	18-23
CHAPITRE III : La nécessité pédagogique et psychologique de l'Orientation	24-35
CHAPITRE IV : Les transformations scolaires exigées par l'Orientation	36-49
CHAPITRE V : Les techniques de l'Orientation scolaire	50-60
CONCLUSIONS	61-62

