

Les conditions de la réussite scolaire

Autor(en): **Ramseyer, Frank**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **53/1962 (1962)**

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-115002>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Les conditions de la réussite scolaire

Les « conseils de classe » qui réunissent les maîtres et maîtresses des élèves de chaque classe de deuxième année du Cycle d'orientation des collèges vaudois (élèves de 12-13 ans), ont pour objet d'établir l'orientation scolaire qui paraît la meilleure pour chacun des élèves. Sous forme d'un conseil elle sera communiquée aux parents par le maître principal et discutée avec eux; elle n'a point caractère impératif. Aux yeux du psychologue qui assiste au « conseil de classe » et qui fait part des résultats obtenus par chacun des élèves aux épreuves d'aptitudes intellectuelles, il faudrait, pour fonder valablement ce conseil d'orientation scolaire, avoir présent à l'esprit l'ensemble des facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec d'un enfant à l'école.

Lorsqu'un psychologue est consulté pour rechercher les causes de l'inadaptation d'un élève à un type d'enseignement donné, il est obligé de diriger ses investigations dans tous les secteurs de la personnalité et dans tous les milieux proches et lointains dans lesquels vit l'enfant examiné. Le problème qui se pose à lui est moins de rechercher pourquoi les enfants déficients intellectuellement ou perturbés affectivement échouent à l'école, que de découvrir pourquoi y échouent parfois certains enfants qu'on jugeait aptes à bénéficier de tel enseignement, ou encore pourquoi des enfants qu'on pouvait, à la suite d'une série d'examens, juger insuffisamment doués pour le type d'enseignement que les parents avaient choisi, réussissent cependant à aller jusqu'au bout de leurs études.

En sélection et en orientation scolaire, quand on considère les rendements fournis à des épreuves de connaissances ou d'aptitudes intellectuelles par des élèves d'un âge donné et qui sont un échantillon représentatif de tous les enfants de même âge et de même sexe d'une population donnée, par exemple celle d'un canton, on constate que si les chances de réussite des 25% inférieurs sont très faibles, et que celles des 25% supérieurs sont presque certaines, les chances de réussite des 50% moyens sont imprévisibles. En effet, pour ces enfants-là, la réussite dépend d'un grand nombre d'éléments autres

que les capacités intellectuelles; parmi ceux-ci, les facteurs caractéristiques, familiaux et sociaux semblent jouer un rôle prépondérant. C'est cette constatation qui nous a inspiré cette étude des conditions de la réussite scolaire.

Tout au long de sa carrière scolaire, l'enfant se trouve pris dans un ensemble: programme d'études, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, attitude des maîtres à son égard et envers sa classe. Enseignement et méthodes ne sont jamais que ce que chaque maître en fait; en d'autres termes, la valeur d'un programme, la portée d'un enseignement demeurent toujours tributaires des conceptions très diverses de ceux qui sont chargés de les appliquer. Notons au passage que c'est cette part d'irrationnel et d'imprévisible qui contredit parfois des pronostics par ailleurs bien motivés.

Qu'on ne se méprenne pas sur nos intentions: notre tentative n'a pas pour objet de critiquer un système. Il n'est pas de notre compétence de porter un jugement sur la valeur d'une méthode pédagogique ou l'opportunité d'un programme. Mais par souci d'objectivité et parce que nous sommes constamment, de par notre profession, mis en présence des répercussions de telle exigence ou de telle attitude des maîtres ou des parents sur les enfants, nous devons nous poser la question de savoir qui est responsable des perturbations que nous observons: l'enfant lui-même par ses insuffisances intellectuelles ou ses défauts de caractère, les parents par leur ambition démesurée ou, au contraire, par leur mépris des conditions indispensables à l'étude, les maîtres à cause d'exigences excessives ou d'un comportement négatif, ou encore l'école elle-même mal adaptée à sa fonction?

L'inventaire qui va suivre des conditions de la réussite scolaire, est un essai de déterminer la part de responsabilité qui revient à chacun des très nombreux facteurs que nous avons pu isoler. Conditions de réussite plutôt que causes d'échec: le titre montre bien notre intention de n'accuser personne. Au contraire, nous avons voulu mettre l'accent sur la collaboration nécessaire de tous ceux qui ont la tâche d'élever l'enfant, de le former, de le préparer et de permettre son adaptation à la société et à la vie. Cette liste ne prétend pas être exhaustive. Elle n'est pas le fruit d'une étude statistique, mais elle résume une somme d'observations glanées dans la pratique médico-psychologique. Nous donnerons tout d'abord un tableau présentant l'ensemble des facteurs mis en cause, qui est utile comme instrument dans l'étude de cas individuels. Ensuite, dans les commentaires, nous développerons l'idée d'une conception fonctionnelle de l'enseignement, conception issue de l'analyse psychologique des conditions de la réussite scolaire.

TABLEAU DES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

A. Conditions héréditaires.

1. Transmission biologique d'aptitudes intellectuelles particulières, de certains types de caractère, de constitutions psychologiques plus ou moins favorables à la réussite scolaire.

B. Conditions intellectuelles : les instruments.

2. *Aptitude perceptive* : a) auditive: parole, musique, lecture, etc.; b) visuelle: acquisition de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe; dessin, symboles, etc.
3. *Aptitude verbale* : disposition à acquérir et à utiliser le langage parlé et écrit.
4. *Aptitude spatiale* : représentation des objets dans l'espace, signification des figures, géométrie descriptive, etc.
5. *Aptitude au jugement et au raisonnement* : compréhension des rapports entre les objets et les idées; capacité d'abstraction, de généralisation; pouvoir opératoire, etc.
6. *Aptitude numérique* : acquisition de la notion de nombre et des mécanismes des quatre opérations arithmétiques. Rapidité et précision de calcul.
7. *Aptitude de vitesse de structuration perceptive* : rapidité de compréhension des schémas.
8. *Aptitude de plasticité* : souplesse de l'imagination et de la perception; mobilité des points de vue, etc.
9. *Aptitude de mémoire* : capacité de fixation, d'évocation, de localisation des souvenirs; mémorisation.

C. Conditions biologiques de développement et d'utilisation des instruments intellectuels.

10. Santé mentale et physique.
11. Rythme de maturation des fonctions mentales et affectives.
12. Facteur physiologique: le tonus mental dont dépend le niveau d'efficacité, la résistance à la fatigue intellectuelle, la stabilité du pouvoir d'attention volontaire.

D. Conditions caractérielles (liées aux propriétés fondamentales du tempérament).

13. *Emotivité* : déterminant l'intensité et la qualité des réactions affectives aux stimulations, la multiplicité des intérêts.
14. *Activité* : exprimant l'énergie utilisée à surmonter les difficultés.

15. *Mode de réaction*: capacité à freiner les impulsions, à contrôler les manifestations émotionnelles, à réfléchir avant d'agir.

E. Conditions affectives.

16. *Besoin de savoir*: soutenant le désir d'accroître ses connaissances, l'ensemble des connaissances étant ressenties comme un pouvoir de vaincre l'infériorité par rapport aux adultes.
17. *Besoin de dominer*: ambition de réussir et d'acquérir les instruments intellectuels nécessaires pour s'imposer.
18. *Besoin de soumission*: obéissance active à la discipline, à l'ordre, née du besoin de sécurité et de puissance en s'intégrant à un groupe social organisé.
19. *Besoin de créer*: goût de la création artistique et de l'invention scientifique.
20. *Besoin d'aimer et d'être aimé*: déterminant le contact affectif :
21. entre enfants et parents: désir d'identification aux modèles prestigieux que sont les parents dignes d'être respectés et imités. Récompense de l'effort scolaire par l'estime et l'affection.
22. entre enfants et maîtres: effort et rendement scolaire comme témoignage d'affection et d'estime. Transfert des relations de confiance et d'estime réciproques du plan familial au plan scolaire.
23. *Besoin de vivre en société*: besoin de jouer, à l'école, un rôle social, d'être admiré, de commander, de collaborer à une entreprise, etc.

F. Conditions familiales.

Responsables du développement et de l'équilibre de la personnalité, de l'utilisation des capacités intellectuelles des enfants.

24. *Education morale*: répression des modes primitifs de satisfaction et canalisation des énergies instinctives vers des modes de plus en plus évolués et spiritualisés. Respect de la personne d'autrui, des opinions. Priorité des valeurs intellectuelles et spirituelles.
25. *Contrôle de l'apprentissage*: travaux de mémorisation et exécution des devoirs scolaires sous l'action stimulante et la surveillance patiente des parents, grâce à des répétitions systématiques et des explications complémentaires, dans le respect des prescriptions du maître.
26. *Emulation par compétition intellectuelle entre parents et enfants*: participation active des parents aux efforts de l'école pour cultiver les enfants grâce: aux discussions, à l'enrichissement du vocabulaire, à la résolution de problèmes d'intelligence, à des visites de musées, à des voyages documentaires, etc.
27. *Priorité absolue de l'école*: sur les travaux domestiques, les loisirs (radio, T.V., jeux, sports, lectures), et les activités culturelles et sociales annexes (musique, danse, mouvements de jeunesse, etc.).

28. *Ambition intellectuelle des parents* : valablement justifiée aux yeux des enfants, mesurée aux capacités réelles de ceux-ci et impliquant une juste compréhension de leurs défaillances éventuelles.
29. *Equilibre et sécurité du foyer* : discrétion des parents sur les éventuels conflits conjugaux, contrôle et réduction des rivalités entre frères et sœurs.

G. Conditions pédagogiques.

30. *Personnalité du maître* : puissance de rayonnement. Stabilité affective. Caractère optimiste. Prestige sportif, social ou culturel.
31. *Méthodes adaptées* : à la mentalité des enfants, aux buts visés, stables et continues d'un maître à l'autre.
32. *Programmes adaptés* : aux capacités intellectuelles des enfants, en fonction de l'âge, grâce à la pédagogie expérimentale; aux besoins affectifs de l'enfant, aux besoins de l'économie et de la société.
33. *Système rationnel de sélection et d'orientation* : conditions d'admission faisant appel aux capacités sur lesquelles on peut fonder un pronostic de réussite à longue échéance. Orientation précoce substituée à l'élimination, grâce à un éventail de sections scolaires spécialisées.
34. *Système rationnel de cotation (docimologie)* : choix et unification des critères qui décident de la promotion et de la réussite scolaire effective. Rendre à la note sa fonction de rang par rapport à un référentiel valable.
35. *Stabilité des enseignants* : continuité des méthodes et des attitudes pédagogiques.
36. *Surveillance des études* : salles de travail accueillantes autres que les classes habituelles, dans des pavillons séparés des bâtiments scolaires, dans des zones de silence, sous la surveillance de moniteurs spécialisés.

H. Conditions économiques et sociales.

37. *Logement* : possibilité de travail dans le confort et le silence d'une chambre isolant l'enfant des sollicitations extérieures.
38. *Matériel de culture* : instruments de travail, bibliothèque personnelle, etc.
39. *Aide pédagogique rémunérée* : leçons privées, répétiteur.
40. *Valorisation financière de l'effort intellectuel* : récompense des sacrifices de temps et d'argent exigés par les études.

I. Conditions techniques et géographiques.

41. *Lieu de résidence* : égalisation des chances entre enfants selon les quartiers industriels ou résidentiels, de provenance rurale ou urbaine.

42. *Situation des établissements*: implantation en dehors des zones bruyantes et polluées. Confort, espace, calme des salles de classe. Proximité de l'école par rapport au lieu de domicile évitant la fatigue des déplacements.

A. CONDITIONS HÉRÉDITAIRES

Si l'origine héréditaire des cas de déficiences graves du développement psychomoteur (débilité mentale ou anomalies caractérielles) est relativement facile à déceler, il est plus difficile de savoir si telle qualité de caractère ou telle aptitude intellectuelle particulière est héritée ou acquise. Très fréquemment, les parents expliquent par l'atavisme le comportement inadapté de leur enfant, justifiant leur optimisme quant à l'évolution des troubles en disant: « qu'ils étaient pareils à son âge ». Si l'hérédité a été souvent invoquée pour expliquer et justifier les causes d'un échec, elle n'a guère été utilisée pour prédire une réussite ou décider d'une orientation scolaire. Cependant des faits nombreux ont montré que telle réussite brillante dans une branche particulière s'inscrivait dans la ligne de performances propres à tous les membres d'une même famille. On doit à l'ignorance où nous sommes des qualités intellectuelles et caractérielles des ascendants de négliger le déterminisme héréditaire de la réussite scolaire. Une enquête est en cours qui s'efforcera de préciser le niveau d'instruction atteint par les grands-parents et les parents des élèves pour chercher s'il existe une corrélation entre celui-ci et le type d'études choisi par les enfants d'une part, et les réussites scolaires qu'ils obtiennent d'autre part. Certes, le niveau scolaire atteint par quelqu'un (surtout s'il s'agit de personnes nées au siècle dernier) ne signifie pas que ce quelqu'un n'aurait pas été capable de s'élever à un niveau supérieur de scolarité. Mais le fait que les membres de plusieurs générations d'une même famille ont atteint un niveau élevé d'instruction permet de supposer, qu'en plus de conditions familiales et économiques favorables, ces membres disposaient des capacités intellectuelles nécessaires à leur réussite. On peut penser, par conséquent, que ces capacités sont, dans une certaine mesure transmises aux descendants. L'étude des jumeaux univitellins séparés dès leur naissance et élevés dans des milieux différents vient confirmer ce point de vue. A côté de cette hérédité de type mendélien, il ne faut pas oublier que les parents peuvent transmettre à leurs enfants des structures de caractère qui déterminent un comportement plus ou moins favorable à la réussite scolaire et qu'on peut hériter des constitutions nerveuses qui rendent vulnérables aux circonstances extérieures ceux qui en sont affligés. A côté de cette hérédité biologique, il y a une hérédité de « tradition » qui marque son influence stimulante sur des générations d'individus, les réussites

des « anciens » constituant une exigence de réussite chez les descendants. En résumé, s'il faut s'interdire un mauvais pronostic de réussite scolaire malgré une hérédité chargée ou simplement médiocre, on a le droit de fonder quelque espoir sur des enfants qui appartiennent à des générations de parents équilibrés, socialement adaptés et intellectuellement doués.

B. CONDITIONS INTELLECTUELLES

La conception nouvelle de l'intelligence fondée sur l'analyse des moyens intellectuels mis en œuvre par un individu qui doit s'adapter à une tâche donnée, présente, à côté de son intérêt théorique, un intérêt pratique évident : l'échec scolaire, partiel ou global, ne met plus nécessairement en doute ce qu'on appelle encore « l'intelligence ». Cette conception permet de comprendre analytiquement les causes d'un échec en circonscrivant celui-ci à l'une ou l'autre des dispositions ou aptitudes intellectuelles fondamentales. Nous savons, en effet, que n'importe quelle tâche scolaire ou professionnelle exige de l'individu qu'il mobilise, parmi les moyens dont dispose sa personnalité (moyens affectifs autant qu'intellectuels), ceux qui lui seront le plus nécessaires à s'adapter à cette tâche, selon la nature de celle-ci, les termes dans lesquels elle est posée. Par exemple, la résolution d'un problème de mathématique énoncé verbalement demandera de l'individu qu'il fasse autant appel à ses aptitudes verbales pour la compréhension des termes de l'énoncé, à l'aptitude de raisonnement pour saisir les relations entre les données, qu'à l'aptitude numérique pour effectuer les opérations de calcul. Tout ceci, bien sûr, dans la mesure où la réussite l'intéresse.

La conception analytique de l'intelligence permet de se représenter le développement intellectuel de l'enfant à partir d'un « équipement mental héréditaire de base », propre à l'espèce humaine, donné dès la naissance et composé d'un certain nombre de dispositions fondamentales. Sous l'action du milieu familial, social et scolaire, grâce à l'exercice qu'elles subiront jusqu'à la puberté, ces dispositions deviendront les instruments intellectuels au moyen desquels l'enfant pourra fournir le rendement scolaire qu'on exige de lui ou s'adapter aux différentes situations de la vie. En effet, l'enfant ne naît pas intelligent. Il naît avec des dispositions virtuelles à le devenir. Fonction du donné héréditaire et d'accidents de la vie intra-utérine, le nombre et la qualité des aptitudes varient d'un enfant à l'autre, ce qui explique l'inégalité de dons intellectuels dès les premières manifestations de l'enfant. Pour que ces dispositions se développent, il faut que l'enfant jouisse de conditions familiales favorables. En effet, nous savons aujourd'hui que c'est grâce à la sécurité affective dans laquelle il vit pendant les premières années,

grâce à l'action stimulante des jeux qu'on lui fait faire et des paroles qu'il entend que l'enfant parvient à son niveau maximum de développement intellectuel. L'observation des bébés privés d'affection maternelle a montré qu'ils n'atteignent pas, plus tard, leur plein épanouissement et que ceux qui ont été précocement et trop longtemps séparés d'une mère affectueuse, régressent à un niveau mental inférieur, sans pouvoir, par la suite, reprendre leur courbe de croissance normale.

Il semble que ce soient l'aptitude verbale et l'aptitude au raisonnement qui pâtissent le plus de ces mauvaises conditions familiales. Le développement de l'aptitude verbale montre mieux que les autres l'importance du facteur familial. Né avec des dispositions à acquérir le langage (mais non à l'inventer), l'enfant n'arrivera à former ses premières phrases qu'après deux ans d'exercices sensoriels et phonatoires répétés grâce à la présence d'une mère soucieuse d'aider son enfant en excitant son besoin d'imitation. A défaut de cela, le vocabulaire va rester pauvre, la construction syntaxique maladroite, quels que soient les exercices faits par la suite à l'école.

Les capacités de raisonnement, l'enfant les développera dans la mesure où on le met constamment dans l'obligation de s'adapter à des tâches de plus en plus difficiles, où on l'invite à exprimer ses jugements, où on l'incite à poser et à se poser des questions sur la façon de parvenir à bout de sa tâche. C'est ainsi que, peu à peu, il s'exerce à réfléchir. C'est dans la mesure où cet entraînement intellectuel dans le cadre de la famille précède l'exercice de la pensée et l'apprentissage à l'école des règles de la logique, que l'enfant a des chances de devenir aussi « intelligent » que ses dispositions héritées le lui permettent.

Il faut remarquer ici que ce qu'il a reçu héréditairement et ce qu'il a compris dès ses toutes premières années, l'enfant va le développer, le « cultiver » très diversement à l'école.

L'analyse factorielle de l'intelligence, telle que Thurstone l'a entreprise, montre, en effet, que parmi la grande variété d'aptitudes mentales qui composent l'esprit humain, l'école n'en cultive qu'un très petit nombre. Bénéficiant d'un entraînement plus intensif selon les préférences des maîtres ou les méthodes pédagogiques, certaines aptitudes intellectuelles vont atteindre un niveau d'efficacité très élevé au préjudice d'autres malheureusement négligées. Par exemple, tel maître, qui est un « verbal », va développer les capacités verbales de ses élèves au détriment des capacités numériques, diminuant ainsi leurs chances de réussite dans les disciplines mathématiques; avec tel autre maître, les capacités de mémoire vont se développer au préjudice du raisonnement, l'enfant étant formé plus à l'utilisation automatique d'un savoir appris par cœur que préparé à l'effort de réflexion et d'invention.

C'est à ses aptitudes spatiales qu'un élève doit de pouvoir réussir en dessin technique (machines, architecture, génie civil, etc.), en géométrie descriptive, dans les métiers techniques et les travaux manuels. Ce sont elles qui permettent à des enfants, mal à l'aise sur le plan des opérations verbales ou abstraites, de réussir dans une section générale technique, précédant un apprentissage en mécanique ou en génie civil.

A propos de l'aptitude numérique, il faut relever le préjugé défavorable dont souffre tout ce qui est nombre et arithmétique, chez les filles en particulier. Certes, tous les enfants n'acquièrent pas facilement le maniement des nombres, ne serait-ce déjà que le livret. La maîtrise des quatre opérations arithmétiques et du livret ne peut s'acquérir pour beaucoup que sous l'effet d'un entraînement scolaire intensif. On verra alors certains enfants peu doués en raisonnement faire avec rapidité et précision des opérations arithmétiques simples.

La résolution des problèmes d'arithmétique suppose, en plus de l'aptitude numérique, tout d'abord l'aptitude à comprendre les données verbales du problème puis l'aptitude à saisir les relations entre les quantités et les symboles abstraits des mathématiques, enfin l'aisance dans le maniement des règles de la déduction. Or, il faut bien le constater, l'aptitude au raisonnement sur le plan abstrait semble n'être le privilège que d'un petit nombre d'individus. La tendance naturelle de l'esprit est de s'attacher aux données sensibles et concrètes du monde réel.

Dans les familles où l'on dévalorise l'aptitude numérique (« Pourquoi apprendre à calculer maintenant qu'il y a des machines qui le font à notre place plus rapidement et plus sûrement? ») on oublie que les métiers non seulement techniques mais encore commerciaux, administratifs ou médicaux font appel de plus en plus à des applications diverses des mathématiques. Mais pour comprendre ce « préjugé » défavorable il faut rappeler aussi que les professeurs d'arithmétique et de mathématique ne respectent pas toujours le rythme du développement intellectuel des enfants et que l'on a ainsi imposé trop tôt à des élèves des opérations intellectuelles dépassant leur niveau de compréhension. Il serait souhaitable que les maîtres de mathématique s'efforcent davantage de présenter l'apprentissage ardu de cette discipline comme indispensable à la réussite professionnelle; ainsi les mathématiques cesseraient d'être cette discipline scolaire dont on comprend mal l'utilité et qui, de ce fait, a été responsable de tant d'échecs.

Si l'on se demande maintenant lesquelles de ces aptitudes : verbale, de raisonnement, numérique et spatiale assurent la réussite scolaire, on n'aura pas de peine à constater que nos écoles valorisent essentiellement les trois premières. Mais c'est ici qu'apparaît une

difficulté nouvelle dans le problème de l'orientation et de la réussite scolaire. On sait, en effet, que si les capacités de raisonnement sont indispensables à la compréhension et à l'assimilation par les élèves des explications données en classe par les maîtres, la mémoire va permettre à un grand nombre de ceux qui n'ont rien compris à ces explications de répondre cependant juste aux questions qui leur seront posées. C'est ici le lieu de constater que si, dans bien des cas, les capacités de mémorisation d'un élève constituent ses plus sûrs moyens de réussite scolaire, la mémoire n'en est pas moins pour beaucoup la pire ennemie de l'intelligence. En effet, elle permet à nombre d'élèves d'apprendre par cœur, à moindres frais, ce qui leur aurait demandé un gros effort de concentration et de réflexion. Elle incite certains — bien doués sur ce plan — à négliger leurs capacités de raisonnement et de jugement et à se complaire dans des tâches où tout effort personnel, toute réflexion, tout choix, sont exclus. Et certains maîtres aussi, sensibles à l'assiduité, à la précision, à une entière soumission à leurs exigences, la valorisent par trop.

Il en est de même de la rapidité de compréhension et d'exécution. Combien d'élèves ne doivent-ils de réussir qu'à la patience du maître qui s'adapte à leur rythme, alors même que dans les limites de temps imposées par un examen collectif, ils n'ont fourni que de médiocres rendements. Et combien d'échecs pour les raisons inverses ! La rapidité d'adaptation est cependant un des facteurs importants de la réussite professionnelle, sinon scolaire.

La conception analytique de l'intelligence, fondée sur une analyse factorielle, c'est-à-dire expérimentale et statistique des capacités mentales, permet d'envisager un enseignement spécialisé à la mesure des enfants, dans une perspective plus fonctionnelle, et justifie *l'orientation scolaire* précoce. Les critères de sélection ne sont plus basés sur un niveau moyen de capacité intellectuelle, le Quotient Intellectuel ou le Niveau Mental, notions valables, peut-être, en psychopathologie, mais sur le « profil intellectuel » de chaque enfant. En effet, la mise en valeur de « types d'intelligence » ou de formes précocement spécialisées de l'intelligence, oblige à renoncer à un type d'enseignement unique, à ambition encyclopédique, pour le très grand nombre d'enfants qui ne sont capables de performances élevées que dans des domaines relativement spécialisés. Même parmi le petit nombre de privilégiés qui, grâce à des dispositions natives exceptionnelles, des conditions familiales favorables, un rythme de maturation précoce, font preuve de capacités élevées, il y en a pour qui une culture générale trop poussée est inaccessible. Une orientation scolaire précoce s'impose donc, si l'on veut éviter le risque de perdre les bénéfices de talents exceptionnels.

L'efficacité et la valeur de la sélection scolaire, qui ne peut pas ne pas se fonder sur le rendement intellectuel dont sont capables

les élèves dans chacun des domaines de leurs aptitudes, lors d'un examen d'admission, dépend du rôle et de l'importance que les maîtres feront jouer à leur tour, à l'une ou l'autre de ces mêmes aptitudes dans le cadre de leur discipline respective.

C. CONDITIONS BIOLOGIQUES

Même si nous affirmons, en l'absence de tout symptôme cliniquement décelable que l'état de santé physique et mental d'un enfant est satisfaisant, nous devons bien admettre qu'il y a des variations physiologiques très grandes entre les limites du normal, qui peuvent être responsables des fluctuations du rendement intellectuel. Trop souvent encore, on croit à l'autonomie de l'esprit par rapport aux fonctions organiques, ou bien on tombe dans l'erreur suivante: on explique les échecs scolaires par une appendicite chronique ou des parasites intestinaux.

L'étude des retards d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (dyslexie) chez des enfants intelligents, a attiré l'attention sur le rythme de maturation qui n'est pas nécessairement le même pour chacune des aptitudes mentales. Nous savons que l'action maturante du milieu familial et scolaire, par l'effort intellectuel qu'on impose régulièrement à l'enfant, s'ajoute aux effets de la maturation biologique tout en accélérant celle-ci. La solidarité du biologique et du social, sur le plan du développement intellectuel, est un fait acquis de la psychologie génétique et les arrêts de développement physique et intellectuel, dus aux carences affectives précoces et durables, sont un fait connu de la neuro-psychiatrie infantile.

A côté de ces faits, il existe des facteurs physiologiques plus discrets qui retentissent fortement sur le pouvoir d'attention des enfants. Être attentif, c'est maintenir en état d'alerte les aptitudes intellectuelles nécessaires soit pour comprendre, soit pour mémoriser, soit pour préparer les réactions adaptées aux stimulations sensorielles ou intérieures, etc. Cela implique que l'individu dispose d'une certaine énergie psychique que l'on a appelée tonus mental. Certes, lorsque l'intérêt est direct et puissant, il n'y a conscience ni d'un effort ni d'une dépense d'énergie. Si l'école pouvait ne faire appel qu'à l'attention spontanée, l'intérêt suscité par l'enseignement étant direct, l'enfant n'aurait pas besoin de faire appel à la volonté pour maintenir en éveil son activité intellectuelle.

C'est à ce manque de tonus mental qu'on doit la fatigabilité intellectuelle, le désintérêt rapide, l'opposition à l'effort prolongé, cette attitude devant le travail scolaire qu'on appelle « paresse ». Or la paresse définit un comportement devant la tâche, elle n'est pas une explication diagnostique. Apparemment liée à la constitution

psychique, la quantité d'énergie disponible est un des plus importants facteurs d'utilisation de l'intelligence et d'acquisition des connaissances. C'est elle qui permet à des enfants manifestement peu doués de s'adapter à des exigences élevées grâce à un effort infatigable dans le travail de mémorisation et de réflexion. C'est elle qui, chez des enfants remarquablement intelligents, est responsable d'une baisse momentanée de l'efficiace mentale, conséquence d'insuffisances organiques liées à la croissance ou à des dysfonctions glandulaires discrètes, etc.

D. CONDITIONS CARACTÉRIELLES

Les maîtres désignent par « caractériels » ces enfants qui semblent échapper à toute sanction ou mesure éducative, que l'on sait intelligents mais qui sont incapables de maîtriser leur impulsion ou leur instabilité pour s'adapter aux conditions de travail en classe ou à domicile, alors même que dans certaines activités de leur choix, ils révèlent des capacités insoupçonnées et un pouvoir d'attention inattendu. Utilisant la notion de caractère dans un sens autre que celui de force de volonté et de qualité morale, nous considérons qu'il y a des dispositions caractérielles liées au tempérament qui sont indispensables à la réussite scolaire. Avec la caractérologie, nous dirons que, sans une certaine émotivité qui permet à un individu de réagir aux stimulations du monde extérieur, d'être sensible à la beauté autant d'un paysage, de la musique que d'une œuvre littéraire, de vibrer avec ce qui fait la joie, la tristesse ou le bonheur des autres, il n'y a qu'indifférence et inertie. Si nous savons que l'hyper-émotivité expose autant à la démesure de l'exalté qu'au blocage du timide, nous oublions parfois que l'émotivité est cette qualité du tempérament qui ouvre le cœur et l'esprit, rend curieux de tout, procure la joie et élargit la gamme des intérêts.

« Peu doué intellectuellement, mais d'une ambition folle », diront les maîtres de certains enfants, qu'aucune difficulté ne décourage, qui, poussés par un besoin insatiable de dépenser leur énergie, se montrent actifs dans tous les domaines de l'enseignement. Qualités de persévérance autre que celle du besogneux attaché servilement à des tâches qui le dépassent, mais qui lui procurent le petit profit d'une récompense: c'est ce besoin d'action, qu'elle soit physique ou intellectuelle, sociale ou morale qui annonce la réussite du passionné.

Grâce à ses qualités de pondération, l'enfant bouleversé par un spectacle ou fasciné par des découvertes scientifiques, verra ses émotions se prolonger en longues ruminations intérieures, prétexte à méditations. C'est cet enfant-là qui se montrera stable dans ses entreprises, ses affections, persévérant jusqu'au succès, porté à substituer au monde des plaisirs momentanés, celui d'une délectation

tout intérieure de joies rares mais durables. A l'opposé nous verrons l'instable impulsif, toujours prêt à tirer profit du moment présent, parce que toujours affectivement disponible, entreprendre tout pour n'achever rien, éparpiller ses forces sans résultat efficace.

E. CONDITIONS AFFECTIVES

Pénétré de cette vérité, qu'il n'y a d'activité intellectuelle ou physique qui ne soit déclenchée par la promesse d'un plaisir ou la peur d'un châtement, on peut considérer que l'école n'a de sens aux yeux des enfants, que si elle est ce moyen grâce auquel ils vont pouvoir surmonter leur infériorité de fait par rapport aux adultes ou s'éviter les désagréments d'une mauvaise préparation professionnelle. On voudrait que tout enfant comprenne que la culture augmente son pouvoir sur les choses et les êtres. Mais, pour l'avoir subie gratuite et obligatoire, l'École n'apparaît plus aux yeux de certains enfants que comme une institution sans laquelle il n'y a pas de moyen de survivre dans une société organisée, où la valeur de l'homme se mesure à l'indice du rendement, qu'il soit économique ou social. Et pourtant, il n'y a pas de réussite scolaire si les parents n'ont pas développé ce besoin fondamental de savoir, cette curiosité insatiable, qui va des premiers pourquoi du petit enfant aux questions angoissées que le philosophe pose à son destin. Combien il importe que les enseignants montrent par leur attitude qu'on peut répondre aux besoins fondamentaux par des modes de satisfaction de plus en plus évolués. Au niveau de l'intelligence pratique et manuelle, l'individu qui recherche l'efficacité se satisfait d'une réussite immédiate, au mépris peut-être de l'exacitude, tandis qu'au niveau de la recherche scientifique laborieuse, on peut connaître des joies plus durables et plus grandes, non seulement par le résultat obtenu, mais par l'élégance des moyens mis en œuvre pour y parvenir. Sans doute faut-il pour cela différer le moment où la curiosité peut être satisfaite et travailler longtemps (c'est la fonction de l'école) à perfectionner les instruments intellectuels nécessaires à cette découverte. Seuls ceux-là qui ont compris que l'école va leur permettre de surmonter leur sentiment d'infériorité ou d'insécurité dans la lutte pour la vie, pourront accepter les énormes efforts qu'exigent des études difficiles et prolongées. En ce sens l'instruction est au service de l'ambition, expression de ce besoin de dominer propre à tout individu normal, qui attend de la société et de l'école qu'elles lui permettent d'acquérir des instruments de domination de plus en plus perfectionnés. C'est pourquoi il est souhaitable qu'à la contrainte physique on substitue l'effort de persuasion, grâce aux moyens élaborés du discours ou la puissance d'une démonstration, grâce aux instruments de la science expérimentale et aux arguments de la logique.

Qu'elle soit dictée par l'insécurité due à l'ignorance ou à la faiblesse, qu'elle soit acceptation résignée ou servile de la supériorité des autres, ou encore adhésion enthousiaste à un système qui n'a d'efficacité que dans l'ordre, la discipline, l'organisation, la soumission est une des qualités qui permettent à l'enfant d'accepter l'autorité du maître, les inconvénients de l'obéissance, les règles d'une vie collective et, en fin de compte, les moyens grâce auxquels il arrivera, à son tour, à remplir une fonction dominante sur le plan social, professionnel, militaire, etc.

L'école veut-elle accroître l'énergie indispensable à acquérir de nouveaux moyens d'expression, il importe, dès que l'on veut dépasser le stade de l'utilisation fidèle d'un savoir consciencieusement mémorisé, qu'elle fasse appel aux capacités créatrices de l'enfant. Mais quand on veut sortir de la routine ou de l'imitation, on se heurte aux limites de l'imagination. Et cependant cette imagination créatrice est indispensable non seulement aux multiples formes de l'art, mais aussi à des activités scolaires essentielles, telles les mathématiques, la composition, la critique littéraire, le dessin, l'interprétation de la musique, le jeu dramatique, etc.

Il peut paraître superflu de rappeler que l'affection et l'estime qu'un élève porte à son maître l'incitent à mettre toutes ses qualités et son énergie en œuvre pour mériter admiration et estime. Étudier par amour pour son professeur est tout aussi efficace qu'étudier pour le plaisir de la réussite elle-même.

Ce qui est plus difficile à connaître, ce sont les qualités que doit posséder le maître pour répondre aux besoins d'affection de ses élèves. Les liens affectifs qui s'établissent sont souvent motivés par des besoins inconscients et irrationnels, et il est impossible de prévoir les courants de sympathie et d'antipathie qui décideront du sort des relations entre maître et élève. Si, pendant les premières années d'école, l'enfant reporte sur sa maîtresse et ses maîtres, l'admiration qu'il portait depuis le début de son existence à ses propres parents, au point qu'ils apparaissent à ses yeux nantis d'un pouvoir et d'un prestige qui n'appartiennent qu'à eux seuls, avec l'âge, à l'approche de la puberté, on voit apparaître chez les enfants des manifestations hostiles qui témoignent tout autant d'un immense besoin d'affection dont on s'interdit toute expression, que de la transposition, sur le plan scolaire, des conflits éducatifs qui dressent les enfants contre leurs parents. L'enfant projette alors sur son maître les intentions répressives qu'il prête à un père autoritaire et s'insurge contre la discipline scolaire comme si elle procédait des mêmes nécessités que la discipline familiale. Les « flambées amoureuses » des filles pour certains de leurs professeurs causent autant de réussites que de catastrophes, l'opposition irréductible au travail scolaire trahissant, devant l'ingratitude du partenaire indifférent, l'inavouable déception sentimentale.

On voudrait que les maîtres soient considérés par les élèves comme ceux qui, en collaboration avec les parents, aident l'enfant à se promouvoir au niveau d'un adulte cultivé, socialement adapté, heureux et efficace dans sa profession. Cette compétition agressive qui semble se généraliser entre l'élève et ses parents d'une part, les maîtres et l'École d'autre part, dont l'enjeu est d'obtenir, par intelligence ou par ruse, le maximum de qualifications scolaires, empoisonne les relations affectives entre maître et élève et détruit une des conditions essentielles de la réussite. Elle sévit d'autant plus que l'élève est moins adapté intellectuellement aux études qu'il a entreprises, et que les parents, persuadés des capacités de leur rejeton, considèrent la mauvaise note comme une insulte faite à leur honneur. Plus les parents seront informés à la fois des possibilités intellectuelles réelles de leur enfant et des exigences des études qu'ils leur imposent, plus grande sera la collaboration entre la famille et l'école. Alors les parents pourront, sans se sentir lésés, déléguer aux maîtres une partie de leur autorité et de leurs prérogatives.

Il est plus d'un élève qui, en passe d'échouer et responsable de son échec, avoue ne pouvoir se passer de l'école alors même qu'il s'insurge contre l'effort et la discipline qu'elle lui impose. C'est que l'école représente pour cet enfant le seul lieu où il est heureux de vivre grâce au plaisir qu'il prend à la compagnie de ses camarades. Si pour certains enfants l'école fait partie de ce royaume bienheureux, elle est redoutée par d'autres comme le champ des compétitions dévalorisantes, ce tribunal où se portent des jugements sur sa personnalité vulnérable, que ce soit sur le plan intellectuel, économique, social ou physique. Condition de réussite scolaire que ce besoin de jouer un rôle aux yeux des autres, stimulé par la compétition, comblé par l'admiration qu'à la faveur d'une manifestation théâtrale ou d'un exploit sportif, la classe porte à ses meilleurs éléments.

F. CONDITIONS FAMILIALES

On sait l'influence des parents et spécialement de la mère sur le développement intellectuel, affectif et moral de l'enfant pendant les premières années de la vie: c'est dans la mesure où l'enfant peut s'identifier à elle, puis à son père, qu'il acquiert les premières notions du permis ou du défendu. C'est par l'expérience qu'il a de l'affection et de la tendresse de ses parents — images rassurantes et bénéfiques au milieu d'un monde inconnu et redouté — qu'il acquiert cette sécurité affective, grâce à laquelle il va pouvoir entrer en contact avec les autres, dans la même relation d'estime et d'affection réciproques qu'au sein de sa propre famille. On voudrait que ce soit grâce à ses parents, modèles à imiter, qui incarnent à ses yeux l'homme qu'il devrait devenir, que l'enfant aborde l'école. Certes, l'effort d'adaptation aux exigences de l'école peut être imposé sous

peine de sanction. Contrainte efficace aussi longtemps que l'enfant n'a pas atteint l'autonomie intellectuelle, contrainte dangereuse si elle ne se double d'une action éducative positive, d'une participation active des parents à l'entreprise scolaire.

Quoi qu'en puissent penser beaucoup de parents qui voudraient que l'enfant n'ait jamais de devoirs à domicile, celui-ci serait incapable d'acquérir et d'assimiler des connaissances assez nombreuses sans cet effort d'apprentissage quotidien à la maison, ce travail personnel de rédaction, d'information ou de mémorisation, cet effort de compréhension des matières enseignées à l'école. Le jour où le bâtiment scolaire sera équipé de pavillons séparés destinés aux études surveillées, où les salles de travail seront conçues sur le modèle des salles de lecture des bibliothèques modernes, accueillantes et silencieuses, où chaque élève a sa place isolée des voisins immédiats par des glaces latérales, non plus sous le contrôle d'un surveillant unique, mais encadré par une équipe de répétiteurs spécialisés, alors l'école n'aura plus besoin de cette contribution harassante de certains parents qui doivent consacrer deux à trois heures de leur soirée pour surveiller leurs enfants dans l'exécution de leurs devoirs ou l'apprentissage de leurs leçons.

Le large recrutement des élèves dans des milieux familiaux de plus en plus divers, et pour certains très défavorables, a révélé de graves inégalités de chance scolaire entre enfants d'extraction sociale différente: on a mis en compétition des enfants égaux quant à leur capacité intellectuelle, mais inégaux quant à leur possibilité de les utiliser. Tel enfant rentre à la maison pour y trouver un foyer vide où personne ne lui rappelle la nécessité d'apprendre ses leçons, tel autre est attendu à la porte du collège par sa mère qui le conduit en voiture à la maison où, après le goûter, un répétiteur attitré vient prendre l'enfant en charge, évitant à la mère des scènes pénibles si l'enfant est rétif ou bien protégeant l'enfant bien disposé contre les algarades d'une mère irritable et exigeante. Certes, ces inégalités ont toujours existé, mais elles sont aujourd'hui d'autant plus dramatiques qu'il s'agit d'élever à un niveau maximum d'instruction des enfants sans aucun appui familial, et que les exigences scolaires demandent souvent à certains enfants mal orientés un effort qu'ils ne peuvent fournir sans une aide pédagogique complémentaire. On en tiendra compte quand il s'agira d'orienter vers les études difficiles des élèves dont on sait qu'ils ne trouveront dans leur milieu familial ni la surveillance, ni la compréhension pour les exigences de l'étude, ni la sympathie pendant les moments pénibles.

L'émulation culturelle entre parents et enfants, ou entre enfants d'une même famille n'a jamais suffi à combler de graves insuffisances intellectuelles. Mais elle permet à certains enfants d'utiliser au maximum leur capital disponible et de s'enrichir d'un bagage intel-

lectuel que l'école seule ne pourrait leur donner. On est frappé de constater combien d'enfants doivent à leur aisance dans l'expression verbale, fruit de l'entraînement familial, d'avoir réussi dans des études où d'autres, à capacités intellectuelles égales, échouaient par l'indigence de leur vocabulaire ou les maladresses de leur style.

Si la pratique exagérée du tourisme dominical impose fatigue et dissipation à des enfants sans curiosité, les voyages documentaires organisés par des parents soucieux d'apporter leur contribution à la documentation recherchée par l'enfant, ne peuvent qu'aider à la réussite scolaire.

Battue par la concurrence que lui font la radio, la télévision, les activités de loisirs, etc. l'École n'est plus ce centre unique d'initiation qu'elle a été. Que se passe-t-il alors, si dans l'esprit des parents eux-mêmes, l'École n'a plus la priorité absolue sur les travaux ménagers, les activités annexes, leçons de danse, musique, sport, mouvements de jeunesse, etc. Sans vouloir reprocher à certains agriculteurs et artisans de compter sur leurs enfants aux études pour remplacer une main-d'œuvre insuffisante, il faut rappeler qu'ils doivent renoncer à faire faire à leurs enfants certains travaux fatigants, qui les distraient de leurs obligations scolaires. Entre la copie des mots de vocabulaire et le travail séduisant au volant d'un tracteur, l'enfant de douze ans a vite fait son choix mais, les labours terminés, la fatigue enlève toute saveur à la lecture d'une page d'histoire. Plus qu'on ne l'imagine, les enfants sont sensibles à cette priorité que les parents accordent à l'école et ils leur sauront gré de se priver de la T.V. sachant qu'eux ne peuvent se concentrer sur leurs devoirs quand, dans la chambre contiguë, passe sur l'écran un Western captivant.

Interrogés sur la situation familiale de leurs élèves, certains maîtres vous apprennent que chaque année, le tiers au moins de leurs élèves appartiennent à des milieux perturbés par des conflits conjugaux et vivent dans des conditions affectives anormales. Il n'est pas inutile de rappeler que le sentiment de sécurité dû à l'harmonie familiale dont jouissent les enfants est une condition indispensable de la réussite scolaire. Si certains enfants très doués et solides nerveusement semblent survivre moralement à la destruction du foyer, d'autres réagissent violemment à de légères menaces de conflit et perdent pied à l'école.

Rares sont les enfants qui ne se sont pas fait punir par les parents à cause de leurs mauvaises notes. Il faut rappeler ici que les parents donnent à celles-ci une signification affective et morale qui dépasse souvent ou trahit même la fonction que le maître voudrait leur faire jouer. Destinées à mesurer un rendement scolaire, récompenser un effort méritoire ou châtier une défaillance du caractère, les notes sont vécues par l'élève comme un jugement porté sur sa personnalité,

elles ont une signification affective d'autant plus grande que les parents prêtent davantage attention aux mauvaises notes et donnent cette impression à l'enfant qu'il n'est aimé qu'en fonction de ses bons résultats. Mal nécessaire peut-être, la note est devenue cet instrument maléfique, qui, au centième près, décide de la réussite ou de l'échec d'un enfant. La valeur dont on l'investit grâce à cette puissance magique que confère aux choses l'exactitude des mathématiques, a fait oublier l'arbitraire des critères d'appréciation. A la conquête de ce pouvoir de réussite sociale qu'est l'instruction, on a substitué dans l'esprit des élèves la bataille agressive et décevante pour la note. Calculée en un compte journalier par ceux qui, soucieux d'économiser leur effort, prennent garde de ne pas dépasser la moyenne suffisante, elles sont âprement disputées par d'autres, qui convertissent leur rendement scolaire en argent de poche.

G. CONDITIONS PÉDAGOGIQUES

Il n'est pas exagéré de dire que plus que les méthodes pédagogiques, la personnalité du maître, sa puissance de rayonnement sont les instruments les plus sûrs de son efficacité. Qu'il se veuille technicien de l'enseignement, spécialiste dans sa branche, ou plus éducateur qu'enseignant, le maître joue toujours aux yeux de l'élève de multiples fonctions affectives. Il réussit souvent mieux par les qualités que ses élèves lui prêtent que par ses capacités propres. Il échoue hélas parfois, pour les mêmes raisons. Quand on compare le rendement fourni par des élèves de classes parallèles dirigées par des maîtres ou maîtresses différents par le caractère, les attitudes, l'envergure, l'humeur optimiste ou l'état dépressif, par les sanctions arbitraires, la mansuétude ou l'indifférence, on est frappé de constater combien sont différentes les conditions de réussite ou d'échec entre ces élèves selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre de ces classes alors qu'ils sont censés parvenir aux mêmes buts par les mêmes moyens.

Maint pédagogue s'est penché sur le problème des méthodes d'enseignement et depuis qu'il existe des maîtres et des élèves l'enseignement a été en constante évolution dans sa structure, ses programmes, les principes dont il s'inspire. Mais l'évolution de la société a un rythme plus rapide que celle des institutions si bien qu'il y a toujours un certain retard entre les besoins nouveaux et les organisations prévues pour les satisfaire. Conçues par des adultes pour des enfants qu'on a trop souvent considérés comme de « petits adultes », les méthodes pédagogiques n'ont pas suffisamment tenu compte des données de la psychologie génétique. La pédagogie expérimentale a pu, dans plusieurs branches, montrer quel devait être le niveau intellectuel atteint par les élèves pour que puissent

être assimilées telles notions. Ce qui est valable pour les premières années de l'École primaire l'est aussi pour les degrés secondaires, et il s'en faut de beaucoup que ces enfants privilégiés par la précocité de leur développement intellectuel et qui ont été admis à l'École secondaire aient tous atteint, même à l'adolescence, le niveau de compréhension et d'assimilation propres aux adultes en général, et a fortiori, celui de leurs maîtres. Est-ce par crainte d'être déçus (ou bien en seraient-ils déjà convaincus?) que les enseignants hésitent tant à recourir aux méthodes qui leur permettraient de mesurer l'efficacité ou l'inutilité de leurs efforts dans l'enseignement de telle discipline?

C'est la raison pour laquelle il serait souhaitable, pour économiser des énergies, de repenser l'enseignement et les méthodes dans une perspective plus fonctionnelle. La diversité des êtres est telle que les besoins de culture des élèves sont très différents de l'un à l'autre, même au sein d'un groupe considéré comme homogène par une relative égalité de pouvoir intellectuel et de niveau d'aspiration. Pour que l'enseignement secondaire soit vraiment profitable à un très grand nombre, il faudrait qu'il s'adapte par ses méthodes et ses programmes aux besoins réels des enfants en tenant compte de la diversité des groupes auxquels ils appartiennent. Il s'agirait donc d'augmenter la gamme des sections offertes aux élèves, de façon que chacun trouve le type d'enseignement et les méthodes qui lui conviennent. L'idéal serait moins d'acquérir une culture de type encyclopédique que de parvenir au maximum de perfection dans un secteur spécialisé.

L'effort des pédagogues devrait porter sur les deux points suivants: comment adapter les enfants à un enseignement; comment, d'autre part, adapter cet enseignement à la mentalité des enfants, à leur forme d'intelligence.

On a parlé plus haut de l'importance des notes comme critère de promotion: c'est d'elles en effet que dépend la réussite scolaire effective. On peut faire en partie confiance aux maîtres expérimentés qui savent que les notes qu'ils mettent attestent le pouvoir qu'aura l'élève de faire face aux exigences ultérieures. Dans une perspective fonctionnelle, on voudrait voir les maîtres se soucier davantage de l'avenir, mettant des notes interprétables en termes de réussite ultérieure, plutôt que tournés vers le passé et sanctionnant des résultats qui n'annoncent pas nécessairement une réussite. La note qui récompense un effort, atteste que celui qui l'a fourni possède les qualités de caractère qui lui seront nécessaires pour vaincre plus tard d'autres difficultés. Cependant la question subsiste de savoir quelles sont, parmi les qualités morales et intellectuelles qui permettent la réussite scolaire d'aujourd'hui, celles qui seront nécessaires et suffisantes plus tard.

C'est la raison pour laquelle il serait souhaitable d'introduire dans l'art difficile de la cotation (art qui n'a d'ailleurs jamais été enseigné) quelques règles fondamentales. A la place de procédés routiniers, mais qui n'ont jamais été repensés, appliqués par chaque maître selon son humeur, sa conception personnelle de la fonction de la note, sa générosité ou sa sévérité, son adhésion aux méthodes de ses propres professeurs, on pourrait en concevoir d'autres, plus rationnels. Ceux-ci ne limiteraient en rien la liberté de chaque maître. Mais on obtiendrait plus d'unité dans les critères d'appréciation. On éviterait en particulier l'absurdité qui consiste, chez certains maîtres soucieux de ne pas voir échouer des élèves qu'ils jugent capables, à mettre des notes d'autant meilleures qu'ils savent tel de leurs collègues porté à une sévérité excessive. L'inverse existe aussi ! Pour un maître — même de grande expérience — il est souvent difficile de dire si telle insuffisance chez un de ses élèves signifie du même coup que ce dernier sera incapable d'aller jusqu'à un baccalauréat. C'est la raison pour laquelle il importe que soient bien définies les exigences, c'est-à-dire l'étendue des connaissances qu'un élève doit avoir acquises à 10, 12, 14, 16 et 18 ans, pour qu'il puisse poursuivre tel cycle d'études : enseignement gymnasial, de culture générale, technique, commercial ou pratique.

A critères d'orientation définis, doivent correspondre des critères de promotion. En fait, la promotion est fonction des notes, c'est pourquoi il importerait que la note reflète moins l'appréciation subjective des maîtres qu'elle n'aide à situer l'élève par rapport à ses camarades de même âge et de même sexe, et en ayant toujours présent à l'esprit le type d'études qu'il veut faire. Pour cela, il conviendrait de rendre à la note sa fonction de rang par rapport à un référentiel valable : la classe (si l'on a une classe hétérogène, c'est-à-dire formée d'élèves faibles, moyens et forts, donc une classe qui n'a pas encore été sélectionnée en vue d'un type donné d'enseignement), ou un groupe comptant au minimum 50 élèves de même âge (classes parallèles). Cela impliquerait que les mêmes travaux soient donnés dans plusieurs classes de même degré, de façon à pouvoir classer et coter les travaux sur un nombre important de sujets. Cela donnerait du même coup aux élèves de classes parallèles égalité de chances, puisque la plus ou moins grande sévérité des maîtres de telle de ces classes ne se marquerait plus.

Les points 35 à 40 n'appellent pas de commentaire particulier. Cela ne signifie pas qu'ils soient des facteurs négligeables. Dans certains cas même, ils sont seuls déterminants : on pense aux conditions de logement défavorables au travail personnel et aux leçons privées — ces dernières étant le seul moyen de permettre à un enfant momentanément désadapté de se maintenir en selle et d'éviter un échec.

Il nous reste à attirer l'attention sur l'une des conditions de réussite qui nous a paru jouer un rôle très important lors de la sélection et de l'orientation des enfants à l'école secondaire. Bien que les candidats à l'école secondaire aient tous suivi le programme de III^e année de l'école primaire, nous avons constaté que les chances de réussite étaient plus grandes lorsqu'ils venaient des quartiers résidentiels. En effet, parmi les élèves admis à l'école secondaire, la proportion de ceux qui viennent de milieux ouvriers ou de la campagne est plus faible. Ce fait social, qui confirme les résultats des grandes enquêtes faites à l'étranger sur le niveau de développement intellectuel des enfants en fonction du lieu de résidence, ne peut pas être expliqué par les seuls facteurs économiques. Il s'agit bien plutôt de l'influence du niveau culturel des parents sur le développement intellectuel de leurs enfants. Moins que les connaissances acquises au moment de l'examen d'admission, et que le bachotage de telle forme d'opérations jugées nécessaires à la réussite ultérieure, c'est tout un climat culturel, familial et social qui est nécessaire aux enfants qui souhaitent faire des études secondaires. Nos enquêtes ont montré combien le niveau moyen des connaissances scolaires et des aptitudes intellectuelles des enfants de toute une classe primaire pouvait être différent selon le lieu de résidence. Certains ont voulu voir dans le facteur verbal la cause de ces différences. Certes l'exercice du langage est moins poussé à la campagne qu'à la ville, dans les milieux ouvriers que dans les milieux cultivés. Mais les maîtres qui ont pu comparer le rendement scolaire de leurs élèves selon le milieu d'où ils venaient, ont confirmé par leurs observations les données des enquêtes statistiques. On devra donc en tenir compte au moment où il s'agira de faire le pronostic des chances de réussite d'un enfant mis en compétition avec des camarades d'autre extraction.

Sans doute, la gratuité des transports permet-elle à présent à beaucoup d'enfants de fréquenter une école secondaire souvent fort éloignée de leur domicile. Mais la fatigue physique et nerveuse qui résulte de ces déplacements va s'ajouter à celle de l'effort intellectuel. C'est pourquoi on verra ceux de ces enfants dont la résistance physique est faible avoir de la peine à suivre, même s'ils sont doués.

CONCLUSIONS

Le lecteur qui nous aura suivi jusqu'ici, aura sans doute remarqué que si, au départ, nous nous sommes défendu de critiquer le système actuel pour nous borner à un exposé objectif des conditions de réussite, nous avons en fait été amené à mainte reprise à suggérer ce qu'il faudrait faire, à proposer des normes. En effet, maîtres et psychologues constatent que, s'il est des conditions de réussite qui dépendent de la constitution physique, caractérielle et des limites

intellectuelles de l'enfant — facteurs non modifiables — il en est d'autres, sur le plan familial, social et scolaire, qui sont certainement amendables. C'est pourquoi, chaque fois qu'une condition de réussite est fonction de la coopération entre maîtres, élèves et parents, ou encore entre parents et enfants, ou du « climat » de l'école, nous avons suggéré une conception nouvelle.

La formation la plus poussée possible que l'on souhaite donner à chacun actuellement, la pression que les besoins nouveaux de la société exercent — qu'on le veuille ou non — sur l'école, obligent cette dernière à modifier sa structure et ses méthodes. C'est pourquoi nous avons défendu l'idée qu'une sélection au départ et qu'une orientation scolaire meilleure permettront à l'école (qu'elle soit primaire, secondaire, de formation professionnelle ou même de degré universitaire) de remplir sa fonction sociale dans des conditions plus favorables et avec une plus grande efficacité. Grâce aux différentes divisions et sections, les classes ne seront plus encombrées par des éléments inadaptés, et les maîtres pourront consacrer leurs forces à cultiver et à guider ceux dont on pourra être sûr qu'ils tireront le meilleur profit de leur enseignement. Du même coup se réduira ce grand gaspillage d'énergies qu'on déplore depuis des décennies: enfants qui ne parviennent pas à s'adapter et qui échouent, et maîtres qui s'usent à vouloir communiquer des connaissances qu'une partie de leurs élèves ne sauraient assimiler. On évitera également que des enfants entrés « par hasard » dans un type d'études, et par conséquent mal orientés, n'éprouvent en trop grand nombre un sentiment d'humiliation au moment où ils échouent et sont renvoyés dans des classes inférieures ou dans d'autres sections, où leur adaptation est souvent difficile.

Frank RAMSEYER
psychologue