

Problèmes de psychologie scolaire

Autor(en): **Baierlé, Georges**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Actes de la Société jurassienne d'émulation**

Band (Jahr): **64 (1960)**

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-555321>

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.

Problèmes de psychologie scolaire

par

GEORGES BAIERLÉ

psychologue au Service médico-psychologique

La méthodologie de la pédagogie dite « traditionnelle », telle qu'elle est encore partiellement appliquée dans notre pays, est le fruit d'une longue évolution dont les précurseurs, Montaigne, Comenius, etc., ont inspiré les travaux plus récents de Rousseau, Pestalozzi et Herbart au siècle dernier. On ne saurait dire que cette pédagogie ait un caractère scientifique au sens strict, mais il est évident qu'elle est fondée sur une observation de l'enfant et sur une recherche empirique de ses besoins. Rappelons le mot de Rousseau, s'adressant aux éducateurs : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves car, très assurément, vous ne les connaissez point. » Au début du XIX^e siècle, Herbart tente de fonder la pédagogie sur la psychologie : « La philosophie morale, dit-il, indique à la pédagogie le but à atteindre ; mais c'est la psychologie qui lui en fournit les moyens. » Notons toutefois qu'à cette époque la psychologie à laquelle il est fait allusion n'a que de très lointains rapports avec cette science telle que nous la connaissons aujourd'hui. L'orientation générale de la psychologie du siècle dernier est essentiellement basée sur une conception sensualiste, atomiste et associationniste, dont les plus éminents représentants furent également des philosophes : St-Mill, Hume, Taine, etc. Ainsi Mill, parlant de la science des nombres, déclare : « Les vérités fondamentales de cette science reposent toutes sur le témoignage des sens. On les prouve en faisant voir et toucher qu'un nombre donné d'objets, dix boules par exemple, peuvent, diversement séparées et arrangées, offrir à nos sens tous les groupes de nombres dont le total est égal à dix » ; ainsi Mill affirme que l'esprit « reçoit » les notions du dehors.

D'autre part, pour Taine, « le concept général est un « son significatif » auquel sont attachées par association toutes les images des objets ou cas particuliers dont la classe est constituée ». Ces images sont censées être imprimées du dehors dans l'esprit du sujet. Quant à Hume, il insiste sur « l'impression que reçoivent nos sens, et dont l'esprit prend une copie qui persiste après que l'impression a cessé, et qui est appelée une idée ». Ainsi cette école associationniste et sensualiste trouve l'origine de toutes les idées dans l'expérience sensible et n'attribue au sujet qu'un rôle insignifiant dans leur acquisition. L'esprit de l'enfant serait ainsi une matière vierge dans laquelle s'imprimeraient toutes les impressions sensorielles. Au point de vue pédagogique, cette philosophie a donné naissance à la méthode dite « intuitive », qui fait de l'élève un sujet passif devant lequel le maître expose *ex cathedra* des vérités simples, fractionnées, adaptées aux acquisitions précédentes de l'enfant et qui, dans son esprit, devraient logiquement se déduire de l'enseignement antérieur ; il illustre sa démonstration par des tableaux visuels, des dessins et des exemples concrets. Il dicte ensuite un résumé aux élèves, qui le mémorisent et sont censés avoir ainsi acquis les notions nouvelles, qui viennent s'intégrer dans un système logique et cohérent aux yeux de l'adulte. Même dans le cas où le maître utilise la méthode maïeutique, la rigueur de ses démonstrations devant la classe garde un caractère assez formel, et ne met en œuvre que des mécanismes présumés acquis par les enfants. Lorsqu'on pense qu'ils retrouvent eux-mêmes les lois essentielles, ils ne font qu'appliquer des formules qu'ils ont été entraînés à manier mécaniquement et sans toujours les comprendre. Nous n'insisterons pas davantage sur ces questions, car les insuffisances de cette psychologie ont été largement démontrées par l'école de la Forme et par les travaux de Piaget. Cependant, nous admettons que, pour des enfants « normaux » les méthodes traditionnelles peuvent être satisfaisantes et nous savons aussi la valeur des automatismes, du « drill ». La compréhension et l'acte d'intelligence surviennent parfois plus tard, et l'enfant se montrera alors capables d'utiliser les automatismes acquis pour les adapter à la résolution de problèmes nouveaux, donc de les intégrer.

On a généralement coutume d'opposer à l'enseignement « traditionnel » que nous venons de décrire très succinctement, la pédagogie « nouvelle », dont les tendances générales sont celles de l'école active. Rappelons pour mémoire les travaux de quelques grands pédagogues qui ont donné lieu à des réalisations pratiques et qui ont exposé de manière précise la psychologie sur laquelle repose leur pédagogie.

Citons simplement les noms de Dewey, Decroly, Kerschensteiner, et pour la Suisse, ceux de Ferrière et de Claparède. Tous ces pédagogues insistent sur la nécessité de procurer à l'enfant une activité réelle (par opposition à la passivité antérieure), en mettant à sa disposition des outils, de la documentation, des moyens d'expérimentation,

afin qu'il se trouve en face de problèmes réels à résoudre, que sa réflexion soit stimulée et qu'il apprenne à utiliser les moyens d'information mis à sa disposition pour élaborer des hypothèses de travail, et qu'il puisse procéder à leur vérification expérimentale et découvrir ainsi par lui-même les lois de portée générale.

D'autre part, l'apport de Claparède occupe une place de premier plan grâce à la pédagogie fonctionnelle qu'il a instaurée. On avait en effet jusque-là trop tendance à concevoir l'enfant comme un adulte imparfait, mais non comme une personnalité spécifique, ayant ses lois et ses besoins propres. Claparède a mis en lumière les lois de succession génétique du développement de l'enfant en montrant qu'il passe par un certain nombre d'étapes ou de stades qui se succèdent dans un ordre constant ; il a montré que l'exercice d'une fonction est la condition de son développement et de l'éclosion d'autres fonctions ; d'autre part, l'action ne se déclenche que lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment. L'enfant est donc ainsi un être adapté aux circonstances qui lui sont propres, et son activité est appropriée à ses besoins et à sa vie mentale. Il convient donc de retenir, sur le plan pratique, la loi du besoin ou principe fonctionnel : « un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature ».

Il ouvre, par ses travaux, la voie à la recherche en pédagogie expérimentale qui devra établir précisément quels sont les besoins des enfants à certains âges donnés, et ce qu'il est nécessaire de leur apporter pour y répondre. L'étude de la psychologie génétique a d'ailleurs mis en évidence de nombreux problèmes de cet ordre et permet par exemple d'envisager la question des programmes scolaires sous l'angle fonctionnel et non plus comme la somme des notions que l'adulte estime nécessaire de faire acquérir à l'enfant. Il est évident que des praticiens avaient, avant l'étude de la pédagogie expérimentale, empiriquement constaté certaines de ces lois du développement et que les programmes en tenaient partiellement compte, mais d'une manière empirique, dépourvue de fondements scientifiques. Notre propos n'étant pas l'étude de la pédagogie moderne, il nous suffit d'avoir montré dans ses très grandes lignes l'évolution qu'elle a subie, les interactions qu'elle a eues avec la psychologie.

Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle et au commencement de ce siècle que débute l'étude scientifique de l'enfant, étude qui est à l'origine de la psychologie pédagogique. Elle a été préparée par les travaux de Francis Galton, qui, dès 1884, ouvrait un laboratoire d'anthropométrie et préconisait des études individuelles qui permettent d'orienter concrètement l'éducation familiale et scolaire de chaque enfant, et de faciliter par la suite son orientation professionnelle. C'était la première fois que l'on émettait l'idée que les différences psychologiques entre les enfants pouvaient être mesurées scientifiquement

et servir de base à des prévisions et à des recommandations pratiques. Ce mouvement a rapidement pris une importante extension en Angleterre, et, en 1903, Burt entreprit des recherches sur tous les problèmes pratiques de l'enseignement, notamment sur la psychologie des différences individuelles si importantes pour l'adaptation de l'éducation au rythme du développement de l'enfant. Wall, dans l'étude à laquelle nous nous référons, montre encore comment Burt combina l'observation individuelle avec des études de groupes, étayées par un ensemble de données expérimentales et statistiques.

Une évolution parallèle s'était produite dans d'autres pays d'Europe et en France notamment. Binet, dont les travaux en psychologie de l'enfant sont désormais classiques, a ouvert en 1905 un laboratoire pédagogique et a mis au point sa première échelle métrique de l'intelligence. Celle-ci est encore souvent utilisée actuellement dans ses diverses revisions, notamment celle de Terman, qui sont mieux étalonnées. Ces études de Binet sont à la base de toute la méthodologie des tests.

Dans notre pays, c'est à Genève que Claparède créa tout d'abord un séminaire de psychologie pédagogique, et, en 1912, put ouvrir l'Institut des sciences de l'éducation. Claparède s'attacha tout particulièrement à la formation du corps enseignant, des psychologues, des auxiliaires sociaux et des éducateurs spécialisés, conjointement au développement d'un programme de recherches de base sur la plupart des aspects de la psychologie de l'enfant, de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie scientifique. En effet, dans l'état actuel de son développement, la pédagogie est non seulement un art, mais une science qui a élaboré une méthodologie basée sur la recherche systématique. Cette recherche a été animée par quelques-uns des grands noms de la psychologie contemporaine, nous pensons particulièrement à Binet, Piéron et Wallon, en France, et à Rey et Piaget, à Genève. Il est intéressant de constater que presque tous ces chercheurs, bien que partant de points de vue souvent fort différents, arrivent dans les grandes lignes à des conclusions similaires. Ainsi nous parlons actuellement d'étapes ou de stades dans le développement de l'enfant. Mentionnons qu'un accord unanime n'existe pas encore à leur sujet, surtout quant aux âges auxquels il convient de les situer, tant il est vrai que le développement de l'enfant ne peut être découpé en « tranches » arbitraires ; c'est donc essentiellement pour les commodités de la recherche et de l'exposé que l'on s'est arrêté à définir des étapes, des zones limites.

Mentionnons, à titre d'exemple de recherches contemporaines en psychologie de l'enfant, la direction générale des études de psychologie génétique de Piaget. Pour construire ses nombreux ouvrages, il a recueilli une quantité énorme de faits et d'observations selon une méthode d'interrogatoire qu'il a mise au point. A l'origine de sa recher-

che, il a considéré le point terminal du développement de l'intelligence, soit la pensée opératoire achevée de l'adulte, et il s'est demandé comment, au cours du développement de l'enfant, cette intelligence s'était peu à peu organisée et structurée. Ses observations lui ont permis de mettre en évidence un certain nombre de stades qui se succèdent de manière constante chez tous les enfants et à des âges à peu près semblables.

Dès les premiers mois de son développement, l'enfant manifeste des comportements « intelligents » : il cherche à adapter constamment ses mécanismes sensori-moteurs à des situations nouvelles qu'il découvre progressivement et qu'il assimile en des schèmes toujours plus larges et plus complexes. Toutefois, au cours de ses deux premières années, l'enfant n'est pas encore capable d'une pensée intériorisée. Il est donc obligé d'exécuter effectivement toute action qui lui pose un problème, car il ne peut l'exécuter en pensée seulement, l'imaginer ou se la représenter. Par la suite ce progrès se réalise : au lieu d'exécuter matériellement une action, l'enfant devient capable de l'exécuter intérieurement et sans mouvement visible. Cette représentation, ou image mentale, ne devient possible qu'au moment de l'acquisition du langage. Signalons en passant que pour Piaget cette image mentale n'est pas un fait premier, comme l'a cru l'associationnisme ; elle est une copie active de l'objet et non une trace ou un résidu sensoriel. Elle doit être comprise plus comme un dessin exécuté intérieurement que comme une photographie émergeant d'un fond mystérieux. Parallèlement, Piaget a étudié le développement des perceptions chez l'enfant et chez l'adulte, et il a montré que celles-ci ne sont en effet pas un processus réceptif d'empreintes ; bien au contraire, au fur et à mesure de la croissance se développe une activité perceptive plus fine. Piaget a en outre montré les relations et analogies qui existent entre la perception et l'intelligence, mais il a combattu les théories qui admettaient que l'intelligence est issue de la perception.

Grâce à la fonction symbolique qui intervient avec l'acquisition du langage, la pensée pré-opératoire se développe entre 2 et 3 ans, et 6 et 7 ans. Puis, au stade suivant, la pensée de l'enfant est caractérisée par ce que Piaget appelle le niveau des « opérations concrètes » ; l'enfant est capable de classifications, de sériations, d'emboîtements, mais la pensée ne peut encore se libérer du support matériel et n'a donc pas acquis toute sa mobilité. Peu à peu, elle se libère de l'influence de la perception, acquiert les notions de conservation, etc. A partir de 11-12 ans débute la pensée formelle ; elle se détache de ses supports concrets, devient capable d'une certaine réversibilité, de détruire des lois générales des phénomènes observés, etc. Toutefois ce ne sera que vers 14 ou 15 ans que ce niveau opératoire sera pleinement atteint, avec une complète réversibilité de la pensée.

Les notions centrales de la théorie de Piaget sont celles d'activité, d'assimilation et d'accommodation. En effet, l'activité propre du sujet est la condition indispensable des structurations qu'il opère aux différents niveaux en cherchant à équilibrer et à organiser les processus d'assimilation et d'accommodation, qui finissent par se recouvrir au terme du développement. Or, ce sont précisément ces paliers d'équilibre qui caractérisent les stades décrits par Piaget, et c'est l'action, extérieure ou intérieure, l'activité, qui seule permet ces restructurations.

Il serait trop long d'analyser ici toutes les conséquences et tous les développements qu'impliquent de telles études. Nous les avons simplement citées pour montrer tout le bénéfice que peut tirer la pédagogie de ces recherches, tant dans l'élaboration de programmes qui tiennent compte des niveaux atteints par l'enfant dans son développement que dans la manière d'enseigner et de présenter les notions aux élèves. En effet, un enseignement qui ne tiendrait pas compte de ce développement génétique resterait superficiel et risquerait de manquer son but.

Citons un ou deux exemples concrets d'application à la pédagogie des recherches de la psychologie, travaux effectués d'ailleurs également dans des laboratoires de pédagogie expérimentale, dans lesquels des techniques nouvelles sont mises au point, analysées et étalonnées en fonction de l'âge et du développement des enfants. Il est évident que chaque école psychologique poursuit ses propres investigations : ainsi, les formes de l'éducation soviétique ont été influencées par les théories de Pavlov, dont elles sont souvent une application. La psychanalyse a également marqué divers mouvements d'éducation nouvelle, ou encore la psychologie de la Forme (Gestalt) a également inspiré de grands pédagogues, tel Decroly. Celui-ci a en effet basé sa pédagogie sur la « globalisation », sur la pregnance des « bonnes formes », s'opposant ainsi à la méthode analytique de Maria Montessori, et ouvrant une ère nouvelle grâce aux principes qu'il met à la base de sa méthode. La théorie de la Forme mérite d'être signalée ; en effet, bien que fortement critiquée, elle a marqué, dès la fin du siècle dernier, le début d'un certain type de recherches scientifiques en psychologie ; elle s'est opposée à l'associationnisme antérieur, et ses travaux sur la perception, puis sur l'intelligence, la mémoire, etc., ont renouvelé la position d'un grand nombre de problèmes.

Pour la théorie de la Forme, les systèmes mentaux ne sont jamais constitués par la synthèse ou l'association d'éléments donnés à l'état isolé, mais consistent toujours en totalités organisées dès le départ sous une « forme » ou structure d'ensemble. Ainsi, en perception, la figure n'est pas séparable du fond sur lequel elle se détache, et tous deux sont solidaires, régis par un « champ » dont les éléments sont interdépendants.

Les structures d'ensemble obéissent à des « lois d'organisation » qui régissent tous les rapports d'un « champ ». De ce point de vue, un « champ » perceptif (ou moteur, etc.) est comparable à un champ de forces (magnétiques p. ex.) et est régi par des principes analogues, de moindre action, d'économie, etc. Ainsi en présence d'une multiplicité d'éléments, nous leur imprimons une forme d'ensemble qui n'est pas une forme quelconque, mais la forme la plus simple possible exprimant la structure du champ : ce seront donc des règles de simplicité, de régularité, de proximité, de symétrie, etc., qui détermineront la forme perçue. De toutes les formes possibles, la forme qui s'impose est toujours la « meilleure », c'est-à-dire la plus équilibrée, la plus « pregnante ». De plus, une « bonne forme » est toujours susceptible d'être « transposée », comme une mélodie dont on change toutes les notes. Il est donc évident que toutes les études sur ces « bonnes formes » et ces « transpositions » ont donné lieu à des travaux expérimentaux de grand intérêt, ainsi qu'à un certain nombre d'applications pédagogiques. Notons toutefois une différence importante qui sépare cette théorie des théories génétiques : la psychologie de la Forme conçoit des « lois d'organisation » comme indépendantes du développement et donc communes à tous les niveaux. Mais ces divergences n'enlèvent rien à la valeur des recherches de cette école, qui se sont dirigées dans des domaines très divers. Qu'il nous suffise de mentionner les applications récentes faites par Lewin et ses élèves de la théorie du champ à la psychologie sociale et à la psychologie dynamique.

Dans le domaine de la psychologie pédagogique, citons quelques études récentes ; dans notre pays celles-ci sont essentiellement inspirées par les travaux de Piaget ; ainsi celle d'Aebi, instituteur et psychologue, qui a décrit dans son ouvrage très documenté quelques-unes des applications possibles de la psychologie de Piaget à la didactique. Mentionnons également les travaux de Dottrens et de Dubosson, à Genève, qui montrent comment peuvent être appliquées à la pratique les découvertes de la psychologie génétique, ainsi que le rapport de E. Guéniat et G. Cramatte : « Application des méthodes nouvelles à l'école primaire jurassienne ». De tels travaux sont nécessaires pour élaborer une méthodologie, qu'il est parfois difficile de déduire de l'œuvre des chercheurs et théoriciens, qui visent plus à comprendre et expliquer qu'à appliquer.

Ainsi l'interaction de la pédagogie et de la psychologie trouve son aboutissement normal dans la recherche de solutions concrètes à des problèmes très précis. Prenons quelques exemples : l'apprentissage de la lecture par les enfants de 6-7 ans. La première question qu'il convient d'élucider est celle de l'âge auquel les enfants peuvent normalement acquérir ces mécanismes ; y a-t-il un âge plus favorable ? dans l'affirmative, la contrainte exercée par certains parents qui désirent que leur enfant sache lire à 6 ou même 5 ans est-elle admissible ?

Seuls des travaux expérimentaux effectués sur un nombre élevé d'enfants permettent de répondre à ces questions et d'expliquer les mécanismes de maturation et de développement qui rendent cet apprentissage possible. Or les mécanismes mis en jeu sont extrêmement complexes et, dans ce domaine comme dans d'autres, il y a un temps pour chaque chose : certaines notions ou certains comportements ne peuvent être acquis qu'à tel stade du développement. Il est par conséquent faux de vouloir aller à l'encontre de la nature et de ses lois. Ainsi les écoles d'un pays scandinave ont établi un test auquel sont soumis les enfants qui entrent à l'école et qui permet d'évaluer si la maturation physiologique et perceptive de l'enfant est suffisante pour qu'il puisse acquérir les mécanismes de la lecture. A quoi servirait de le contraindre si, à cause d'un léger retard de maturation, il n'est pas mûr pour cet apprentissage ? L'enfant, ainsi que sa famille, dépenserait une énergie considérable en pure perte, et, ne voyant aucun succès couronner ses efforts, son intérêt pour l'école diminuerait.

Il en est de même pour tous les enfants qui souffrent de troubles spécifiques (dyslexie p. ex.), et qui, bien qu'aptés à cet apprentissage, n'apprennent à lire qu'avec peine ou n'arrivent pas à bien lire, et qui, plus tard, ont des difficultés considérables à orthographier. De telles difficultés sont souvent en relation avec les troubles du langage ou des défauts d'articulation. On les rencontre fréquemment chez des enfants dont les possibilités intellectuelles (jugement, compréhension, raisonnement, etc.) sont égales ou supérieures à la moyenne. Il est donc évident que tous les enfants n'ont pas au même âge les mêmes aptitudes pour apprendre à lire. Or l'enseignement dans les petites classes est collectif, déterminé par les programmes scolaires qui fixent la méthode que l'institutrice doit utiliser. Jusqu'à ces toutes dernières années, on considérait que la méthode était bonne en soi et que tout enfant qui n'apprenait pas à lire convenablement dans des délais normaux était ou retardé, ou paresseux.

Rappelons pour mémoire les controverses qui ont opposé les enseignants : la méthode d'apprentissage de la lecture doit-elle être syllabique (ou synthétique), c'est-à-dire une méthode logique allant du simple au composé ? partant des lettres, elle passe par composition progressive, par la syllabe, le mot et la phrase ; il faut donc pouvoir déchiffrer les caractères avant de pouvoir les lire, les relier entre eux selon certaines règles et enfin comprendre la signification des sons ou des signes perçus, compréhension qui n'est généralement pas facilitée par le « ton scolaire », rythmé et mécanique. Ou au contraire, la méthode doit-elle être globale (ou analytique), c'est-à-dire basée sur la globalisation mise en évidence par Decroly ? L'enfant apprend par cœur des mots et des phrases, qu'il lui suffit ensuite de reconnaître perceptivement. L'analyse n'interviendra ici qu'au second stade, et pour le déchiffrement de mots nouveaux, l'enfant devra pro-

céder par rapprochements, comparaisons, analyses, en fonction des mots qu'il connaît déjà. L'analyse et le déchiffrement des lettres n'interviennent que par la suite. Il est évident qu'il existe un certain nombre de méthodes intermédiaires, qui cherchent à concilier les avantages des deux précédentes. Ce problème est, on le voit, très complexe et les recherches en cette matière sont rendues très difficiles par la multiplicité des facteurs qui interviennent. Nous ne saurions donc nous prononcer sur la méthode la meilleure. Toutefois, en ce qui concerne les dyslexiques, la méthode globale semble formellement à déconseiller, car elle paraît aggraver ce trouble. Mme Borel-Maisonny, spécialiste de la rééducation des troubles du langage parlé et écrit, insiste sur le fait qu'avant d'apprendre à lire à un enfant, on doit s'assurer qu'il sait parler correctement. « L'enseignement de la lecture sera à point de départ phonétique, et centrera toute l'attention de l'enfant sur les sons du langage parlé que l'écriture reproduit... dans ce cas, une analyse auditive remplace l'ancienne épellation. » D'autre part, l'ordre de la lecture fait l'objet d'une attention toute particulière. En plus, « des gestes seront attachés à chacun des signes écrits et y resteront attachés jusqu'à acquisition complète de l'énonciation de ces derniers ».

Si nous nous sommes arrêtés à ce problème, c'est qu'il peut avoir des conséquences pratiques très graves pour l'enfant. Nombreux sont en effet les parents et les maîtres qui n'en sont pas informés, et qui pensent que si l'enfant lit ou orthographe mal, cela est dû à un retard intellectuel, à de la mauvaise volonté et qu'en lui faisant faire beaucoup d'exercices de lecture ou de dictée, on améliorera ses rendements sur ce plan. Or une telle attitude va souvent à fin contraire, car il ne s'agit en général pas de paresse, mais d'une déficience neurologique se manifestant par des troubles ou de la latéralisation, ou du rythme, ou de la perception, ou de la spatialisation, etc. Seul un spécialiste peut diagnostiquer quelles sont les causes les plus probables du trouble et instituer le traitement adéquat. Or plus la rééducation est entreprise précocement, plus elle a des chances de guérir l'enfant dans un délai relativement court. Il sera souvent trop tard pour agir lorsque l'enfant aura 12 ou 14 ans. Nous avons assez souvent rencontré des enfants de plus de 12 ans qui éprouvent de grandes difficultés à suivre l'enseignement secondaire, ou qui y ont échoué ; l'examen révèle alors qu'il s'agit en général d'enfants normalement et souvent même supérieurement intelligents. Or il est facile de comprendre que de tels troubles spécifiques perturbent complètement la scolarité de l'enfant, l'empêchent d'entreprendre des études pour lesquelles il serait par ailleurs doué ou de faire un apprentissage professionnel valable. Il nous est arrivé de rencontrer des jeunes filles de 15 ans dont l'écriture était phonétique : nul ne s'était préoccupé de ce fait, et tout apprentissage leur fut fermé pour ce motif. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il est indispensable que tous les membres du

corps enseignant, primaire et secondaire, connaissent de façon approfondie ce problème des troubles spécifiques. Sans qu'il soit nécessaire qu'ils se spécialisent comme rééducateurs, ils pourraient dépister tous les cas suspects dans leur classe, les faire examiner par le spécialiste et appliquer pour ces élèves un certain nombre de règles particulières, pour tenter de remédier à leur trouble. Il importe tout particulièrement que les institutrices des petites classes (1^{re} et 2^e années) soient attentives à ces questions, et qu'elle utilisent des méthodes d'enseignement de la lecture telles que les décrivent Mme Borel-Maisonny ou Kocher, soit uniquement pour les enfants dyslexiques, soit pour tous les élèves, ce qui ne saurait leur nuire.

Nous avons jusqu'ici parlé essentiellement des méthodes de lecture. Mais, et dans ce domaine encore, les recherches des psychologues et psychophysiologues se sont poursuivies dans des directions fort différentes. Ainsi, à titre d'exemple, mentionnons les études faites par Woodsworth et par Wolter sur le mouvement des yeux pendant la lecture. On a prouvé que « la progression des yeux n'est pas continue pendant la lecture d'une ligne, mais qu'elle se fait par bonds séparés par une halte. A ce mouvement général de gauche à droite s'ajoute une composante verticale et des mouvements de retour en arrière. Le nombre et la durée des fixations et des retours en arrière varient avec l'âge, le niveau de culture, le degré de difficulté du texte et sa disposition typographique. Ainsi on démontre au pédagogue que l'entraînement à la lecture silencieuse rapide diminue beaucoup plus le nombre de fixations que leur durée moyenne. Un tel exercice est donc favorable à une meilleure compréhension du texte puisqu'il aboutit à une fragmentation moins grande de la pensée ». D'autre part, il a été reconnu « que les petits mouvements de yeux sont beaucoup plus fatigants que les grands, et l'on est peut-être ici en présence d'une des causes de l'inattention due à la fatigue que l'on peut observer au cours des leçons de lecture dans les petites classes ». On a étudié d'autre part le champ visuel et la vision latérale, et on a montré que celle-ci est nécessaire pour une lecture courante et une bonne compréhension du texte : « La vue indirecte aide l'œil à garder la ligne, devance la vue directe et contribue à la cohésion. » Ceci justifie donc un procédé pédagogique tel que le carton qui suit la ligne à lire et sans lequel les enfants « perdent la ligne ». En suivant uniquement des yeux, l'enfant doit faire un effort supplémentaire qui est une cause importante de fatigue pour lui (ce qui est particulièrement net chez les dyslexiques).

Pour terminer, mentionnons un autre champ de recherches de la pédagogie expérimentale, celui de l'enseignement du calcul et de l'initiation aux mathématiques. Là aussi les écoles psychologiques ont été à la base de divers systèmes proposés. Ainsi la théorie de la Forme a inspiré de nombreux pédagogues, et des méthodes faisant intervenir « la représentation géométrique des nombres par des points ou des

images disposés d'une façon simple afin d'aider d'une part la mémoire globale du nombre, d'autre part le souvenir des diverses décompositions ». De très nombreux systèmes ont vu le jour, qui ont fait intervenir les oppositions de couleurs, les groupements par proximité, ressemblance ou régularité. D'autres méthodes visent moins à agir par l'imprégnation de structures perceptives (ou bonnes formes) qu'à faire intervenir l'activité de l'enfant.

Au cours des pages qui précèdent, nous avons montré quelques points de rencontre de la psychologie et de la pédagogie. Il est évident que ces deux sciences ont besoin de s'appuyer l'une sur l'autre pour progresser, et il est admis que les recherches de laboratoire et les études de psychologie de l'enfant, comme celles de Piaget, ouvrent des perspectives nouvelles au pédagogue qui, pour rendre son action toujours plus efficace et mieux adaptée aux besoins des enfants dont il a la charge, doit tenir compte de ces données. Réciproquement, les observations et expériences du pédagogue seront nécessaires au psychologue et une collaboration étroite doit s'établir entre eux.

* * *

Le problème de l'orientation scolaire constitue un autre domaine dans lequel la collaboration du pédagogue et du psychologue est fructueuse. Cette question est étudiée depuis quelques années dans notre pays, à l'instar de ce qui se fait en France notamment. Comment en est-on arrivé à généraliser cette orientation ? à quels buts répond-elle ? quels moyens utilise-t-elle ? c'est ce que nous allons tenter de montrer.

L'idée d'une orientation généralisée a été inspirée aux services d'orientation professionnelle, de psychologie scolaire ou aux services médico-pédagogiques par la fréquence élevée des consultations individuelles des parents à la suite de l'échec de leur enfant au niveau secondaire.

Le nombre croissant de ces échecs a attiré l'attention des autorités responsables et des orienteurs sur leurs causes. On a constaté que l'école secondaire qui s'ouvre de plus en plus à toutes les classes sociales, a été et reste l'un des principaux facteurs de mobilité sociale. Si, par exemple, un enfant de travailleur manuel bien doué est admis dans une telle école, et s'il obtient une bourse qui aide ses parents à assurer son entretien, il peut devenir membre des classes moyennes salariées. Or dans tous les pays de l'Europe, on cherche à faciliter ce processus et à encourager activement ce recrutement. Cependant les traditions dont s'inspire l'enseignement du second degré, le contenu des programmes et l'atmosphère de l'établissement concourent souvent à mettre les élèves en présence d'un système de valeurs bien différent de celui du monde ouvrier. Ainsi, tandis que pour les enfants de la classe moyenne le foyer et l'école peuvent être plus ou moins

harmonieux, pour les fils d'ouvriers, il risque d'y avoir entre les deux un conflit très aigu, qui peut se manifester par des tensions très diverses, soit dans les relations de l'adolescent avec ses anciens camarades qui commenceront peut-être à gagner leur vie alors qu'il aura encore de nombreuses années d'études devant lui, soit qu'il lui soit impossible de travailler et de lire tranquillement chez lui faute de place ou parce que cela irrite la famille, qui considère comme oisif quiconque ne se livre pas à une activité manuelle. Il peut aussi être contraint d'adopter deux façons de parler et de se conduire, une pour l'école et l'autre pour la maison. D'autre part, les sacrifices consentis par ses parents pour lui permettre de faire des études peuvent le rendre extrêmement inquiet à la pensée d'échouer. Ces conflits et ces tensions permettent d'expliquer dans certains cas les défections et la proportion relativement élevée d'échecs enregistrée dans certaines écoles. Quant aux élèves dont les parents ont eux-mêmes reçu une éducation similaire, ils se trouvent à maints égards dans une situation plus favorable, à condition qu'ils soient assez intelligents pour pouvoir fournir les efforts intellectuels qui leur sont demandés ; souvent les parents estiment qu'il va de soi que leur enfant fasse les mêmes études qu'eux, même si l'enfant n'en a pas les moyens. Quant aux enfants d'aptitudes moyennes, qui, au cours des années, subissent des échecs répétés dans une école qui ne leur convient pas, ils aboutissent généralement dans des écoles privées après avoir échoué dans les différentes sections de l'établissement officiel.

Ces deux causes d'inadaptation, sociale et intellectuelle, sont plus fréquentes qu'on ne le croit. Il est d'ailleurs intéressant de constater dans les statistiques des écoles secondaires qu'une proportion assez importante des élèves admis ont disparu de ce cycle d'étude au terme de la scolarité. A chaque passage d'une année scolaire à l'autre, un certain pourcent des élèves quitte cet enseignement ou échoue. En France, on a constaté que les élèves obtenant leur baccalauréat représentent en moyenne le 40 % des élèves admis à l'école secondaire sept ou huit ans plus tôt. Par conséquent, sur le 60 % des élèves qui changent d'orientation avant le bachot, il faut admettre, outre ceux qui quittent l'école au terme de la scolarité obligatoire pour entreprendre un apprentissage, un nombre sans doute élevé d'échecs. Le nombre d'étudiants qui abandonnent ensuite leurs études universitaires sans en obtenir la sanction normale (diplôme final) varie entre 30 % et 75 %, selon les facultés, et les diplômés ne représentent alors parfois que le 5 % des admis en 6^e. De tels pourcentages, même s'ils varient d'une région à l'autre, posent donc le problème de l'orientation scolaire. Notons que nous n'avons pas de chiffres pour le Jura, et que les conditions ne sont probablement pas les mêmes, car dans notre canton l'école secondaire n'est pas du même type que le collège ou le lycée en France ou dans d'autres cantons romands ; il faudrait ne prendre

en considération que le progymnase et le gymnase pour obtenir des données comparables.

Il est évident que ce déchet considérable au cours des études représente un énorme gaspillage de forces et qu'il a attiré l'attention sur la question d'une mauvaise orientation vers les études secondaires. Les causes qui peuvent perturber une adaptation scolaire normale sont très diverses. C'est la raison pour laquelle tant les pédagogues que les psychologues chargés de l'orientation des cas individuels se sont activement préoccupés de ce problème et ont cherché à y porter remède. Citons à ce sujet un texte de Piéron qui montre comment se pose la question à l'heure actuelle. « Il est surprenant de voir assez répandue encore cette notion illogique que l'orientation professionnelle ne peut concerner que des professions « manuelles » à une époque où pourtant le facteur manuel ne cesse de s'amenuiser au fur et à mesure de l'emploi de machines et où l'on doit, dans le travail ouvrier, savoir conduire, entretenir et réparer des appareils et mécaniques délicats, toutes tâches essentiellement intellectuelles bien que non verbales.

« Les professions techniques, dont les besoins grandissants se trouvent de plus en plus difficilement satisfaits exigent des niveaux d'intelligence qui peuvent atteindre les plus grands sommets et pour qui des formations éducatives appropriées sont nécessaires. Comment peut-on, comme on le fait parfois, opposer le scolaire au professionnel, alors que l'école est essentiellement destinée à une préparation des jeunes qui leur assure une place dans la société, qui leur permette d'y jouer un rôle, c'est-à-dire d'y exercer une profession. »

Nous n'aborderons pas ici l'aspect « orientation professionnelle », traité par ailleurs, et nous nous limiterons au domaine scolaire. Relevons toutefois que ce problème de l'orientation s'est même posé dans le cadre des professions académiques ; ainsi le succès dans les professions d'avocat ou de médecin est moins déterminé par la naissance que par le type de l'intelligence et le niveau de la formation scolaire. Citons à ce sujet que l'Assemblée de la Faculté des sciences de Paris vient de mettre au point un plan d'action, après avoir réalisé que des conseils sont nécessaires pour guider les étudiants dans leurs études ; il est prévu d'informer ceux-ci des débouchés offerts à leur sortie de l'université, de faire connaître les besoins professionnels les plus urgents à ceux qui, n'ayant pas de vocation solidement basée, n'obéissent qu'à des considérations d'opportunité, ou qui ne prennent en considération que des aspects tels que la facilité de certains examens. Pour cela, des contacts humains entre professeurs et étudiants sont indispensables.

Sur le plan scolaire, on constate que, de plus en plus, l'enseignement primaire tend à assurer un rôle de préparation à l'enseignement secondaire, et ceci est dû de façon générale aux idées sur la démocratisation de l'enseignement du second degré et aux besoins toujours plus étendus en adultes qualifiés, ce qui crée un élargissement des

voies d'accès au secondaire. Par conséquent, le niveau des classes primaires baisse dans la mesure où le secondaire reçoit un plus grand nombre d'enfants. Cette baisse de niveau très sensible pose des problèmes ardues au corps enseignant et les oblige à reconsidérer et leur méthodologie et l'orientation de leur enseignement. D'autre part, une grande partie des élèves des collèges ne sont pas suffisamment doués pour faire des études supérieures valables et sont de ce fait inadaptés à l'établissement qu'ils fréquentent. Les orienteurs scolaires ont partout noté que les populations secondaires sont plus hétérogènes que jadis, et le nombre des élèves qui leur est envoyé par les directeurs d'établissements est en constante augmentation. Dans bien des cas, ces problèmes de réorientation ont été les premiers thèmes de collaboration entre psychologues scolaires et professeurs ; c'est à la suite de constatations telles que celles que nous venons d'indiquer que l'idée est née d'organiser à temps des examens systématiques de dépistage à l'aide d'épreuves psychologiques et d'épreuves objectives de connaissances. On constate souvent que les difficultés scolaires sont prévues plus tôt par ce type d'examen que par les seules observations et notes pédagogiques. On a aussi reconnu en particulier l'incidence que peut avoir sur cette orientation la collaboration et l'attitude pédagogique de chaque professeur. Dans de nombreux cas, ceux-ci ont accepté que la discussion des difficultés ressenties par les élèves fasse intervenir, entre autres éléments, le style de leur enseignement. Cette plus grande individualisation a permis d'agir plus efficacement pour amender de légères difficultés pressenties par les examens psychologiques. D'autre part, les élèves les meilleurs ne sont qu'apparemment des élèves sans problèmes : il importe aussi qu'ils tirent le meilleur parti de leurs dons, et leur orientation revêt une importance sociale considérable. Il y a lieu de relever ici l'importance de certains préjugés sociaux qui déterminent le choix par les parents de sections classiques ou littéraires, sans se demander si ce type d'enseignement est bien celui qui convient à leur enfant. Les motivations peuvent être d'ailleurs extrêmement diverses : proximité de tel établissement, tradition familiale, valeur générale de l'enseignement, choix d'une carrière déterminée, etc. Or l'organisation de l'enseignement opère en quelque sorte une sélection « négative » ; ainsi on trouve généralement dans les sections classiques ou littéraires les meilleurs élèves ; les moins bons ou ceux qui y échouent vont en section technique, et finalement, ceux qui ont le plus de difficultés passent en section commerciale. Cette régression, qui s'opère généralement dans le cadre de l'école même, montre que, outre les préjugés concernant les sections techniques et commerciales, ce problème n'a pas été étudié et les possibilités de l'enfant n'ont pas été évaluées de façon précise et objective au départ. Or rien ne justifie le discrédit porté jusqu'à ces dernières années aux professions commerciales ou techniques ; l'industrie et le commerce ont besoin d'intel-

ligences supérieures, de cadres de première force, et ces sections ne devraient être l'objet d'aucun préjugé défavorable. La seule manière d'en normaliser le recrutement consiste précisément en une orientation scolaire faite à temps, et qui permette de déterminer — avec toute la part de relativité que cette détermination comporte chez un être en pleine évolution — la direction la plus favorable pour l'enfant. Une étude de ses aptitudes est donc indispensable et ne pourra se faire que par une orientation continue.

Jusqu'à ces dernières années, dans certains cantons pour le moins, les enfants ou leur famille devaient choisir à l'âge de 10 ou 11 ans dans quel collège ils désiraient poursuivre leurs études : classique, scientifique ou commercial. Ils n'ont à cet âge généralement aucune idée de ce que sera leur future profession, ou n'en ont qu'une idée très vague, la plupart du temps suggérée par les parents, dont le désir est de voir leur enfant embrasser telle ou telle carrière considérée comme plus honorifique ou plus lucrative. Au bout de quelques années, s'ils viennent à manifester d'autres goûts, il ne leur est souvent plus possible de raccorder avec une autre section, ou alors cela représente un surcroît considérable de travail. Or il est démontré que les aptitudes sont extrêmement peu marquées vers 10 ou 11 ans et qu'elles se développent essentiellement au cours de l'adolescence, soit de 12 à 14 ou 15 ans environ. Ce fut donc un important progrès sur le plan de l'orientation de retarder le plus possible le moment de cette option entre les diverses sections d'enseignement ; les deux ou trois premières années de l'enseignement secondaire sont maintenant souvent communes pour tous les élèves, et l'orientation ne se fait qu'en cours de scolarité et sur la base de données aussi objectives que possible. Malheureusement, tous les établissements ne permettent pas encore ce passage d'une section à l'autre, afin que l'enfant puisse suivre le genre d'études qui lui convient le mieux.

Quelles sont donc les conditions pour qu'une orientation scolaire puisse aboutir à des résultats satisfaisants ? Celle-ci se trouve alors face à trois problèmes fondamentaux, analogues à ceux qui se posent à l'orientation professionnelle : premièrement une étude aussi précise et aussi exacte que possible de ce que seront, demain, les besoins de la société en énergie humaine ; secondement, une étude psycho-pédagogique des disciplines scolaires, basée sur une étude des échecs et de leurs causes, et enfin une étude psychologique très poussée des sujets à orienter, afin de mettre en relation de la meilleure façon possible leurs aptitudes, les exigences des disciplines choisies et les débouchés professionnels. Pour y parvenir, il faut donc pouvoir soumettre dès l'âge de 10 ou 11 ans les élèves à une première orientation ; celle-ci ne saurait se borner à un seul examen, qui serait une « coupe » à un certain moment du développement et qui ne pourrait naturellement pas tenir compte de la dynamique individuelle. En effet, l'orientation,

en raison des répercussions qu'elle a sur tout l'avenir de l'enfant, doit être aussi complète que possible et doit s'appuyer sur les techniques les plus récentes de la psychologie pédagogique et sur des méthodes statistiques valables ; elle implique donc une étude objective et continue de chaque élève. On ne doit pas chercher à établir uniquement un bilan chiffré des possibilités intellectuelles et des aptitudes de l'enfant, mais à se faire une image du développement de sa personnalité, de sa vie affective, de son milieu et de ses intérêts.

L'enfant présente au cours de son développement un certain nombre de phases critiques que les pédagogues connaissent bien, phases liées notamment aux troubles de la puberté, et il importe de ne pas attendre que la situation soit totalement compromise pour intervenir, une action trop tardive empêchant souvent le reclassement scolaire dans une section mieux adaptée à l'élève.

C'est la raison pour laquelle les expériences réalisées dans ce domaine montrent qu'il est nécessaire que cette orientation s'étale sur plusieurs années. Quels seront les moyens à utiliser pour y parvenir ? Là encore nous nous référons aux réalisations faites dans un grand nombre de villes françaises et dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud, qui pratiquent une telle orientation depuis environ cinq ans.

D'une manière générale, on a introduit un examen psychologique collectif qui est subi par tous les élèves candidats au secondaire, en plus des épreuves pédagogiques traditionnelles. Ces deux types d'exams sont, dans une période expérimentale, nécessaires pour permettre la validation des épreuves psychologiques ; celles-ci ne jouent donc qu'un rôle subsidiaire d'information et ne sont prises en considération que lorsqu'elles interviennent en faveur de l'élève qui se trouve être par exemple un cas limite aux épreuves scolaires, mais qui obtient d'excellents résultats aux épreuves d'aptitudes. Notons que ces cas sont en général rares et que la concordance entre les deux types d'épreuves est généralement satisfaisante. Mais alors, objectera-t-on, pourquoi doubler les épreuves si elles donnent des résultats similaires ? En fait, tel n'est pas le cas, car une orientation ne peut être faite à partir des seules notes scolaires ; en tenant compte de la moyenne de l'année et des notes d'examen, on a déjà une première approximation des aptitudes scolaires de l'élève, mais, à lui seul, ce problème des notes soulève de nombreuses questions théoriques et pratiques : tout d'abord les notes n'ont aucun caractère de généralité, mais sont essentiellement subjectives, c'est-à-dire qu'elles dépendent de l'attitude du maître et de ses exigences (ainsi certains maîtres ne mettent, par exemple, jamais le maximum par principe, considérant la perfection comme impossible chez leurs élèves, d'autres maîtres ne mettront qu'exceptionnellement des notes inférieures à la moyenne, d'autres enfin utiliseront des barèmes rigides). De plus, la note est relative, c'est-à-dire qu'elle dépend du niveau général de la classe : il n'y a aucun critère de comparaison

possible entre un élève d'une classe faible de 7^e primaire qui obtient une moyenne de 5 par exemple avec la même moyenne d'un élève de section classique. Ces deux notes ne mesurent pas la même chose. Nous pourrions même aller plus loin : il a été constaté dans une grande ville, par exemple, des différences importantes entre les niveaux des classes secondaires parallèles de différents quartiers ; ou encore, lors de l'admission au collège, le tiers ou la moitié des élèves de certaines classes primaires d'un quartier sont admis, alors que dans un autre quartier le premier de la classe atteint avec peine la note minimum : ceci prouve donc que la cotation des épreuves par des notes est très relative et que la note ne signifie rien par elle-même ; il faut pouvoir la situer dans un cadre de références plus large.

C'est pourquoi nous pensons que l'orientation ne saurait être basée sur les seuls résultats scolaires. Il est indispensable de prévoir pour les examens d'admission tout d'abord des épreuves pédagogiques destinées à vérifier les notions acquises au cours de la dernière année d'enseignement primaire, épreuves qui seront construites et étalonnées selon les méthodes de la statistique ; les bonnes épreuves seront celles qui donneront une distribution normale des résultats. Ensuite il conviendra d'utiliser une batterie d'épreuves psychologiques, ne faisant pas intervenir le savoir scolaire mais plutôt les aptitudes intellectuelles générales ; ces épreuves seront également traitées statistiquement, et il est souvent utile que des étalonnages de contrôle puissent être faits sur d'autres populations que celles étudiées, ou en tous cas sur des populations suffisamment nombreuses. Puis les résultats de ces deux types d'épreuves seront réduits à des systèmes de notation comparables entre eux (échelle normale réduite p. ex.) qui permettront de mettre en profil les résultats obtenus. Cette phase ne constitue toutefois que le premier temps de l'orientation. Les deux ou trois premières années du second degré constituent ensuite le cycle d'observation proprement dit. Les professeurs travaillent en étroite collaboration avec les psychologues scolaires, qui participeront généralement aux réunions des maîtres de classe, et établiront pour chaque élève un dossier d'observations essentiellement qualitatives ou chiffrées selon des normes communes pour tous. Cette observation permettra de mettre en évidence les points forts et les points faibles de chaque élève, son dynamisme, ainsi que toutes les appréciations que ne peuvent traduire les moyennes annuelles. Quant au psychologue, il devra soumettre les classes à de nouvelles batteries d'épreuves psychologiques au cours et surtout à la fin du cycle d'observation, ceci en vue du conseil d'orientation qu'il sera appelé à donner à l'élève et à ses parents. Un entretien personnel avec l'enfant et avec ses répondants est hautement souhaitable, mais la surcharge des services des grandes villes ne le permet souvent pas. Cette phase met donc l'élève en mesure de choisir, entre les diverses options qui s'offrent à lui, celle qui paraît la mieux adaptée à ses

moyens. Mais de nouvelles épreuves peuvent encore être prévues par la suite, notamment au moment de la fin de scolarité obligatoire ou du baccalauréat ; toutefois ces épreuves constitueront essentiellement un examen d'orientation professionnelle, et l'orienteur pourra étayer ses propositions sur le dossier qui accompagne l'enfant depuis son entrée au collège et qui montre ses possibilités d'adaptation. Comme on le voit, l'orientation scolaire s'applique directement à des problèmes concrets et constitue en quelque sorte une pré-orientation professionnelle. Elle se heurte toutefois encore à du scepticisme ou à de la méfiance, tant de la part des parents que des professeurs. Ceux-ci pensent connaître suffisamment leurs élèves par le contact répété qu'ils ont avec eux, et ils comprennent mal que des examens psychologiques de quelques heures puissent fournir des renseignements valables. Or le problème est d'ordre général : le maître se réfère à un enfant particulier, situé dans des circonstances particulières, une classe donnée, etc. Il voit le cas individuel. Par contre, le psychologue scolaire situe le même enfant dans un cadre beaucoup plus large ; ses épreuves lui permettent de le comparer à un groupe étendu d'élèves, dépassant généralement le cadre du bâtiment scolaire envisagé. D'autre part, sa connaissance de la psychologie générale de l'enfant, des débouchés professionnels, etc., lui permettent d'avoir un autre point de vue. De plus, le psychologue cherchera à valider ses prévisions et à mettre au point des épreuves toujours plus discriminatives et mieux adaptées au but visé. Par conséquent, les causes de méfiance disparaissent si certaines conditions sont remplies : il importe tout d'abord que l'orientation soit continue, ainsi que nous l'avons déjà répété, et que les psychologues scolaires soient inclus sur un plan de totale collaboration dans le circuit des relations qui unissent l'enfant, ses parents et ses maîtres.

Nous n'oublions pas que l'enfant va devenir, au cours du cycle secondaire, un adolescent de plus en plus capable de jouer un rôle actif dans sa propre orientation. Sa famille ensuite a également ses moyens, ses intentions, ses préjugés et est amenée à prendre ses responsabilités. Les maîtres enfin décident de la poursuite des études, leur impriment telle ou telle direction et acceptent finalement de les sanctionner par un diplôme. L'orienteur peut tirer parti du caractère extérieur et désintéressé de sa position, qui garantit une certaine objectivité de sa part. Il trouve ainsi sa place sans heurts dans « l'équipe » qui doit résoudre ces problèmes d'orientation.

* * *

Nous avons jusqu'à maintenant limité notre étude à quelques problèmes généraux concernant les relations entre la pédagogie et la psychologie. L'action du psychologue scolaire ne se limite naturellement pas aux quelques thèmes que nous avons évoqués, et sa tâche

sera le plus souvent orientée vers des problèmes pratiques et des examens d'enfants dont les déficiences peuvent être extrêmement diverses. Ainsi, et dans le cadre des écoles primaires, les services psychologiques sont très fréquemment chargés d'examiner les élèves signalés par les instituteurs comme ne pouvant suivre normalement le programme primaire et proposés pour les classes auxiliaires ou pour les classes d'observation. Le psychologue scolaire, sur la base des renseignements fournis par le maître et par ses examens, proposera le type de classe qui convient le mieux à l'enfant ; mais pour que cette sélection soit efficace, il doit veiller à créer une certaine homogénéité dans les classes auxiliaires. Tous les enfants proposés par les pédagogues ne pourront donc être admis, vu la diversité de leurs troubles et certains maîtres ne voyant que leurs problèmes personnels, comprennent parfois mal que leur « candidat » n'ait pas été admis. Ce qui souligne une fois de plus la nécessité d'une bonne collaboration et le fait que le psychologue reste un personnage neutre et aussi objectif que possible, capable de voir l'ensemble du problème. D'autre part, ces examens d'élèves moins doués ou perturbés sont importants, car ils permettent d'orienter le nouveau maître, de lui indiquer le niveau et les possibilités de l'élève, ainsi que les troubles particuliers dont il y a lieu de tenir compte, ce qui lui permettra d'ajuster son enseignement aussi exactement que possible aux besoins de l'enfant.

Le psychologue scolaire continue, dans la règle, à collaborer avec les maîtres des classes spéciales, et se tient à leur disposition pour une étude plus approfondie du cas ou de certains problèmes particuliers, ou pour des examens de contrôle permettant de mesurer les progrès réalisés par l'enfant.

L'importance et le nombre des examens collectifs, d'orientation ou de dépistage, que nous montrons comme souhaitables, pourrait faire penser qu'il en résultera une diminution des cas de consultation individuelle. Or la pratique démontre qu'il n'en est rien, et bien au contraire, le nombre de ceux-ci augmente. Ce qui est même parfaitement normal, car les examens systématiques permettent un dépistage de nombreux cas d'élèves présentant des problèmes ou des difficultés qui avaient échappé au corps enseignant ou qui étaient encore trop peu marqués pour que l'on songe à s'en alarmer ; or il est infiniment préférable d'intervenir de façon précoce, pour des difficultés en apparence anodines, ce qui permet souvent de trouver une solution de traitement facilement réalisable dans un délai raisonnable. D'autre part, pour pouvoir orienter le maître sur ses élèves-problèmes, il est clair qu'un examen collectif est insuffisant, car il est forcément trop sommaire pour pouvoir étudier en profondeur les causes des difficultés de l'enfant. Un examen individuel complémentaire sera donc indiqué pour tous les cas « suspects » dépistés lors des examens collectifs. En plus, le psychologue scolaire doit être à la disposition du

corps enseignant pour tout examen individuel que celui-ci pense nécessaire. Il va naturellement de soi que, dans tous les cas, l'accord des parents sera demandé, et leur collaboration requise. Aucun travail utile ne peut être fait si les diverses personnes responsables de l'enfant ne travaillent pas en parfaite collaboration.

Le travail du psychologue ne s'arrête pas au diagnostic des troubles, il doit également prévoir et souvent organiser leur traitement. Le psychologue scolaire pourra parfois bénéficier de la collaboration de rééducateurs spécialisés, de pédagogues formés à la pédagogie curative, de rythmiciennes, etc. Mais le plus souvent, les problèmes sont d'ordre médical, affectif ou social, et il devra alors requérir la collaboration de services médico-psychologiques spécialisés, qu'il conseillera aux parents de consulter.

Souvenons-nous qu'à ses débuts, la psychologie de l'enfant n'a progressé qu'en partant de la psychopathologie ; c'est en quelque sorte l'étude des malades qui a permis d'arriver à une connaissance plus exacte des « normaux », et c'est la pédagogie des inadaptés qui a permis à la pédagogie générale d'améliorer ses méthodes en utilisant pour tous des techniques mises au point pour les moins doués par exemple. C'est pourquoi il est indispensable que le maître ait une formation sérieuse en psychologie de l'enfant. Toutefois les tâches d'orientation, de recherche et d'adaptation des méthodes, de dépistage des enfants présentant des anomalies et parfois leur traitement ne peuvent normalement être accomplies par le maître seul ; ni sa formation, ni ses préoccupations ne le lui permettent. Parce que sa tâche est d'éduquer, donc de s'engager et d'intervenir affectivement, le maître a besoin de collaborer avec le psychologue ; il est en revanche essentiel que ce dernier ait l'expérience des problèmes pédagogiques.

A l'heure où le pays a plus que jamais besoin de mobiliser toutes ses forces intellectuelles et de favoriser la promotion d'une élite tant dans le domaine de la pensée que dans celui de la technique, au moment où, grâce à la machine, les tâches subalternes diminuent et où des spécialistes et des cadres toujours plus nombreux sont requis, il importe que les efforts de la psychologie et de la pédagogie s'unissent pour permettre à chaque individu le plein épanouissement de ses facultés.

BIBLIOGRAPHIE

- AEBLI H., Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de J. Piaget (Delachaux et Niestlé, 1951).
- BANG, MORF, NOETLING, REYMOND, La recherche en psychologie de l'enfant (Delachaux, 1954).
- BINOP (revue No. spécial 1959 : L'orientation dans l'enseignement du second degré).
- BOREL-MAISONNY S., Langage oral et écrit (2 vol. Delachaux et Niestlé, 1960).
- CLAPAREDE ED., Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers (Flammarion, 1924).
- L'éducation fonctionnelle (Delachaux et Niestlé, 1930).
 - Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (Delachaux et Niestlé, 10ème édition, 1951).
- DOTTRENS R., Education et démocratie (Delachaux-Niestlé).
- L'enseignement individualisé (Delachaux-Niestlé).
- DUBOSSON J., Le problème de l'orientation scolaire (Delachaux-Niestlé).
- ENFANCE (revue No. 2, mars-avril 1954).
- FERRE A., Les tests à l'école (Bourrelier, 1950).
- FISCHER H., Les méthodes statistiques en pédagogie et en psychologie (Delachaux-Niestlé, 1955).
- GAL R., L'orientation scolaire (PUF, 1955).
- GUENIAT E., et CRAMATTE G., Application des méthodes nouvelles à l'école primaire jurassienne (1952).
- GUILLAUME P., Psychologie de la forme (Flammarion, 1937).
- INHELDER B., Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux (Delachaux et Niestlé, 1943).
- KOCHER F., La rééducation des dyslexiques (PUF, 1959).
- MEDICI A., L'éducation nouvelle (PUF, QSJ, 1948).
- MIALARET G., La pédagogie des débuts du calcul (Nathan, 1955).
- MORY F., Enseignement individuel et travail par équipes (Bourrelier 1950).
- PALMADE G., Les méthodes en pédagogie (PUF, QSJ., 1953).
- PIAGET J., La psychologie de l'intelligence (A. Colin, 1947). (La totalité de l'œuvre pourrait être citée).
- PIERON H., Traité de psychologie appliquée (PUF, 1959).
- PSYCHIATRIE DE L'ENFANT (La) (vol. I fasc. 2, 1958).
- PSYCHOLOGUES SCOLAIRES (Les), Publication UNESCO et BIE (Genève, 1948).
- RAMSEYER F., Les examens psychologiques dans la sélection et l'orientation scolaire (Rev. suisse de psychologie, Vol. 16, 1957).
- Rapports du centre de recherches psychopédagogiques. Enseignement secondaire vaudois. Lausanne 1958, 1959, 1960.
- REY A., Etude des insuffisances psychologiques (2 vol. Delachaux-Niestlé).
- WALL WD., La psychologie au service de l'école (Bourrelier, 1958).
- Education et santé mentale (UNESCO, 1955).

