Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 47/1956 (1956)

Artikel: De la sélection psychologique des candidats à l'enseignement primaire
Autor: Rey, André
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-114454

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 30.09.2025

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

pédagogie expérimentale soient dotés des moyens nécessaires pour intensifier les recherches en tous pays. Elles permettront de constituer des « programmes expérimentaux » et d'arriver à l'établissement à chaque âge et dans les disciplines fondamentales de barèmes de connaissances reposant sur des bases objectives.

12. Des écoles expérimentales représentatives du milieu scolaire général permettent, dans les conditions de sécurité nécessaires, d'essayer de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes. Ces écoles jouent dans l'éducation publique le rôle des laboratoires de recherches qui ont fait leurs preuves dans les autres domaines de l'économie nationale.

R. DOTTRENS.

De la sélection psychologique des candidats à l'enseignement primaire

---

§ 1. — Ce souci de sélection, qui va croissant, est légitime et montre que l'on prend de plus en plus conscience du rôle considérable de la personnalité du maître et de l'effet souvent décisif de l'école publique sur le développement de l'enfant. Nous n'avons pas le droit de maintenir pendant trente ans à la tête d'une classe un adulte incapable qui croira faire son devoir en maintenant une façade acceptable. Faut-il tolérer un instituteur juste capable, sans défaut trop grave mais qui végétera professionnellement ? S'il est des individus pouvant mieux que d'autres devenir de bons éducateurs, nous avons le devoir de les rechercher, de même que nous avons celui d'éloigner dès que possible d'une carrière pédagogique ceux qui ne sauraient y développer des qualités suffisantes.

Sommes-nous en mesure de faire ces pronostics chez des candidats affirmant tous, car il leur serait difficile de s'exprimer autrement, qu'ils ont la vocation de l'enseignement ? Un examen psychologique peut apporter, croyons-nous, de précieux renseignements. Toutefois, on n'exigera pas l'impossible : l'évolution professionnelle d'un individu dépend de nombreux facteurs ; les hasards de la vie, les fluctuations de la santé, sont imprévisibles. Un examen psychotechnique ne peut que mettre en évidence à un certain moment diverses caractéristiques de l'efficience mentale et de la personnalité. On peut les juger favorables ou défavorables à l'exercice d'une profession et ainsi la recom-

mander ou la déconseiller sans préjuger toutefois des changements qui, à la longue, pourraient se produire dans le comportement. Ces pronostics établis, il faudra suivre l'évolution des candidats et valider ainsi les prévisions et la méthode adoptée ; on peut alors les reviser utilement grâce aux observations faites. Nous voyons donc que, pour posséder un instrument de sélection valable, il faut bien commencer par le constituer en partant de certaines hypothèses et en sachant qu'il est imparfait. Ce n'est qu'à l'usage qu'on pourra l'améliorer. On ne pourrait faire aucune sélection si l'on exigeait d'emblée des critères à la fois parfaits et éprouvés. En mettant à l'épreuve une méthode approximative, risque-t-on de commettre des injustices ? Cela se pourrait si, dès le début, on se montrait intransigeant. On évitera ces erreurs, ou du moins on restera en dessous du taux inhérent à l'absence de sélection, si l'on s'astreint à une grande souplesse, à des recoupements nombreux, à une validation continue des résultats, si l'on se fonde enfin sur certains principes déjà éprouvés de la psychologie appliquée et sur une analyse minutieuse de la profession d'éducateur au degré primaire. Une méthode élaborée de la sorte peut rendre déjà des services immédiats en proposant l'élimination rapide de sujets jugés inaptes et qui, dans la suite, se révèlent tels dans les premiers mois de stages professionnels ; chacune de ces éliminations, motivée, contribue à valider le système de sélection qui ainsi, d'année en année et de volée de candidats en volée, va en se perfectionnant. A-t-on le droit de soumettre ainsi à une véritable expérimentation des jeunes gens qui ont décidé de se vouer à l'enseignement ? En général, ils protestent, cela va sans dire, en invoquant une sorte d'inviolabilité de leur être psychique. Ils admettent d'être sélectionnés scolairement d'après leurs aptitudes en langues, en mathématiques, en sciences, en gymnastique et en musique, parce que c'est là un usage établi. Ils estiment, eux et leur famille, qu'ils sont sans plus aptes à enseigner si leurs propres notes scolaires ne se situent pas en dessous d'une certaine moyenne, s'ils ont l'oreille juste et sont capables de courir et de sauter. Jusqu'ici, ces performances suffisaient pour entrer dans une carrière que l'on n'était contraint d'abandonner que si de graves insuffisances finissaient par devenir intolérables, cela parfois au bout de plusieurs années. Nous pensons que cette notion du droit à l'enseignement primaire doit évoluer avec les progrès mêmes de la responsabilité sociale et la possibilité de mieux définir les aptitudes d'un bon instituteur et les inaptitudes conduisant à un échec. Dès lors, n'a-t-on pas le devoir de tenter des expériences prudentes de sélection ?

Nous n'envisagerons pas toutes les formes d'expérience qui peuvent être instituées. Nous exposerons dans les pages qui suivent les principes d'une méthode que nous avons eu l'occasion d'appliquer. Si nous ne l'avons pas encore complètement validée, elle se présente

du moins comme un document, une suggestion, une base de discussion. Pour la fonder, nous avons tenu compte de faits qui nous paraissent fort importants dans l'exercice de la profession d'instituteur et d'institutrice primaire ; nous débuterons en les mentionnant.

§ 2. — On sélectionne les individus en vue d'un poste de travail déterminé. Il convient donc d'examiner la nature des difficultés que rencontrera celui qui se voue à l'enseignement :

L'enfant est un être en voie de croissance et de développement et il présente une forme d'instabilité inhérente à la vie : l'éducateur doit le stabiliser et le faire progresser. Il y parvient en formant chez les jeunes des habitudes utiles et en développant chez eux le besoin de les perfectionner et de les accroître. La civilisation impose certaines habitudes fondamentales de même qu'un idéal d'individualité intellectuelle, sociale et morale. L'éducateur achemine l'enfant vers cet idéal grâce aux habitudes qu'il lui fait contracter mais aussi en le lui faisant comprendre et accepter. Il agit donc sur un être sensible et actif, aux fluctuations de comportement souvent imprévisibles et dont les caractéristiques individuelles ne sont jamais complètement connues. Cette action doit développer, consolider et faire accepter un ajustement ferme aux nécessités et aux valeurs de la civilisation.

De quels moyens dispose l'éducateur ? Il doit avoir solidement intégré les connaissances à transmettre et les valeurs à faire respecter, posséder une vue précise du type humain dont l'enfant doit s'approcher ; mais il doit mesurer aussi la relativité de cet idéal, la nécessité de l'adapter aux possibilités des êtres, à leurs faiblesses, à leurs forces, à leurs aptitudes, à leurs besoins. Il pourra fonder son action pédagogique sur les lois complexes de l'exercice, de l'apprentissage, de l'automatisation, de la graduation de la tâche et de l'effort, de l'emboîtement ou implication des techniques et des notions, de leur transfert et de leur généralisation. On n'exigera pas de l'éducateur qu'il redécouvre ces lois ; les programmes scolaires, grâce à un empirisme séculaire, sont tous implicitement fondés sur ces mécanismes fondamentaux et il n'est que de suivre un plan d'étude. L'école est un cadre stable : elle possède des traditions utiles et, de l'extérieur, conditionne puissamment l'enfant. Le maître peut dès lors s'appuyer sur une routine dont on médit souvent, mais dont les avantages psychologiques sont cependant énormes dès qu'on les considère objectivement. Bouleverser cette routine, c'est former parfois des enfants mal adaptés ; la renforcer par une routine personnelle surajoutée, c'est perdre une vigilance indispensable et préparer chez l'enfant toutes les formes d'évasion. L'éducateur aura donc à faire assimiler un programme déterminé à un rythme prévu et dans une ambiance dont les lignes générales sont imposées. Il conserve une grande liberté dans le choix des moyens de détails. On l'aura instruit et quelque

peu exercé à se déterminer, mais sans pouvoir, cependant, lui donner la technique et l'information qui garantissent la sécurité absolue et le succès total. Il n'aura que des modèles et des repères et devra procéder sans cesse à une autocritique de son action en sachant, là aussi, faire la part de ce que l'on peut humainement exiger d'un éducateur et des enfants. Il doit sentir que le désir de progresser est fondamental et comprendre que, pour améliorer son efficience, il faut être conscient de ses imperfections et échecs, mais aussi de ses forces et de ses succès partiels. Une trop forte autocritique, comme une grande suffisance, sont toutes deux improductives en éducation.

Un maître doit être aimé et désirer l'être sans rechercher auprès des enfants les marques extérieures de cette affection ; avoir besoin de ces témoignages, c'est manquer de sécurité et de gratuité ; être indifférent à l'affection des autres, c'est accuser une sensibilité anormale. L'enfant aime celui qui donne sans contrepartie, celui qui le captive, qui crée de la sécurité, mais qui, en même temps, s'impose comme un modèle. L'élève a besoin d'être valorisé, souvent d'autant plus qu'il manque de facilité naturelle. Fréquemment il résiste pour éprouver sa force ; il doit alors se heurter à un être qui sera plus fort que lui parce qu'il n'est pas émotivement touché par cette résistance ou cette agression et les tient pour normales, explicables, mais pratiquement vaines.

Le maître a affaire simultanément à des individus et à une classe. Il doit s'occuper des premiers en tant que membres d'une collectivité et de la classe en tant que corps composé d'êtres distincts ayant chacun leurs particularités. Il faut donc savoir dominer et conduire un ensemble tout en distinguant dans cette action chacun des enfants. Il y a des éducateurs qui ne savent bien s'occuper que d'un seul écolier, d'autres qui ne dirigent bien qu'un groupe anonyme où quelques malheureux se sentent parfois désemparés.

A la tête de sa classe, l'instituteur doit perpétuellement faire figure ; il ne peut guère s'abandonner à la détente ou suivre ses impulsions. Ce contrôle soutenu engendre une fatigue particulière : avec de jeunes enfants, il faut se contenir quand on a envie de lever les bras au ciel, de jurer ou de geindre, de fumer ou de s'assoupir. Avec des adolescents, il est des accommodements et l'on ne perd pas nécessairement la face pour une incartade de geste ou de langage si on sait l'introduire ou la rattraper. Mais les petits sont très sensibles à certains comportements soulignant trop la condition humaine du maître. Les circonstances voulurent qu'à neuf ans, je visse mon maître, excellent pédagogue, mais que je n'aimais point car il était glacial, gober un œuf cru ; je ressentis une véritable gêne à entendre cet homme, que je jugeais solennel, aspirer avec bruit à même la coquille. Plus tard, j'eus un maître qui, chaque semaine, à jour fixe me semble-t-il, se rognait les ongles, tandis que nous écrivions ; un autre se

massait les gencives et se grattait les incisives en classe à l'aide d'une petite palette de bois qu'il préparait longuement avec un morceau de crayon ; j'aimais d'ailleurs ce maître qui nous « racontait » la géographie et nous avait expliqué comment on fabriquait le verre. Qui ne possède pas de tels souvenirs et ne revit la gêne, le choc parfois, qu'enfant il éprouva ?

Toute profession, pour être aimée et conservée, doit comporter des satisfactions et une évolution ; l'enseignement primaire à cet égard n'est pas dans une position très favorable. Un instituteur certes peut atteindre à la notoriété et être donné en modèle ; cependant les résultats positifs de son travail ne sont ni immédiats ni toujours spectaculaires. Quand ses élèves progressent, il peut se demander si la croissance mentale, le désir souvent naturel d'apprendre, l'efficience intellectuelle intrinsèque des enfants, n'ont pas joué un rôle aussi considérable pour le moins que les qualités de son enseignement. La récompense la plus nette sera l'attachement de l'enfant à l'école et à son maître ; mais l'enfant l'éprouve plus qu'il ne sait le montrer socialement et il n'est pas toujours aisé de connaître ses sentiments.

En éducation, on ne peut instituer, comme dans d'autres disciplines, des démonstrations expérimentales rigoureuses à une échelle réduite. Si j'instruis Pierre selon la méthode que j'ai longuement méditée, je ne puis créer un second individu semblable à lui pour le confier à un autre éducateur qui agira à sa guise ; je ne pourrai donc, au bout d'un certain temps, comparer les deux enfants et démontrer ainsi que ma méthode ou mon art l'emporte. Certes, ces confrontations expérimentales sont possibles mais à condition de traiter des groupes importants au sein desquels les individualités se dissolvent. Ces expériences ne peuvent être instituées que par l'autorité scolaire pour apprécier la valeur de certaines réformes ordonnées. Il subsiste que le maître manque de moyens pour dégager, constater, voire prouver ce qui revient en propre à son action. A cet égard, l'artisan qui a construit un objet a plus de chance.

Ces remarques montrent que le scrupule, l'abnégation, la gratuité et la modestie sont nécessaires pour qu'une carrière pédagogique soit réussie et ne déçoive pas celui qui l'exerce.

Le maître accomplit une tâche importante et délicate entre toutes puisqu'il organise un système nerveux en circuits qui, peu à peu, doivent fonctionner en assurant sur le plan pratique des efficiences déterminées assurant l'adaptation de l'individu à son milieu. Parmi les structures nerveuses sollicitées, il n'y a aucun doute que le cortex cérébral joue un rôle important ; tout ce que nous savons sur son organisation nous montre qu'il s'agit de l'organe de l'individuation des mécanismes nerveux ; il possède des territoires spécialisés certes mais leurs qualités respectives et leurs agencements fonctionnels réciproques paraissent être très individuels ; la nature a réalisé ce

miracle de doter les êtres d'un appareil nerveux permettant à chacun d'eux de réaliser des montages neurologiques qui lui soient propres, tout en assurant cependant des formes d'adaptation pratiquement identiques d'un sujet à l'autre. Il n'y a probablement pas deux fonctionnements cérébraux complètement superposables, même chez les jumeaux univitellins. Dès lors, en face d'une même tâche les cerveaux juvéniles, dans le cadre des grandes lois de l'apprentissage, réaliseront chacun leur mode particulier de structuration fonctionnelle productive ; ainsi les uns organiseront leur efficience avec des images visuelles, d'autres avec des micro-mouvements, d'autres avec des mots, selon les dosages et les combinaisons les plus variables. Devant l'extraordinaire complexité de ce fonctionnement, le maître a deux tâches essentielles : il doit tout d'abord mettre l'enfant dans les conditions les plus favorables pour que son cerveau réalise l'apprentissage au gré de ses propriétés d'intégration. A certains égards, celles-ci sont assez générales à un niveau d'âge donné pour que l'on puisse envisager un traitement commun pour tous les enfants. Le maître peut, dès lors, s'adresser à la classe. Mais, dans le détail, chaque être réalisant l'intégration selon un mode qui lui est particulier, la seconde tâche du maître consistera à surveiller ce processus individuel, à le comprendre et à l'améliorer dès qu'il en découvre les caractéristiques ; il ne peut plus alors s'appuyer sur des lois générales et la pédagogie devient clinique.

L'organisme humain, pendant l'enfance, est heureusement doué d'une telle plasticité que bon nombre de jeunes finissent par s'adapter pourvu qu'ils soient pris dans un cadre solide ; grâce à un organe cérébral qui permet d'individualiser l'adaptation, les enfants finissent par organiser, le tâtonnement aidant, des montages nerveux stables au contact des données qui leur sont fréquemment présentées sous des aspects différents. On fait alors à l'élève un devoir de réaliser ces adaptations et certains éducateurs estiment que leur tâche se limite à fournir un cadre ferme et que si l'enfant ne s'y adapte pas, c'est son mauvais vouloir qui est en cause. A la leçon clairement exposée selon les règles de l'art, succédera alors, en cas d'incompréhension, d'inattention, la sanction stimulatrice. C'est ainsi que l'enfant peut devenir insensiblement l'être rebelle, capable d'une évasion coupable ou d'une opposition active. Le maître qui trop facilement évoque la volonté de l'enfant et qui se détourne de cette pédagogie clinique, complément obligé d'une pédagogie générale, finira par apercevoir dans ce vouloir une force ennemie. Il sera peut-être un bon pédagogue, mais pour systèmes nerveux très plastiques, héréditairement solides et déjà modelés par le conformisme et les valeurs régnant dans le milieu familial.

Relevons un aspect de cette pédagogie clinique succinctement définie :

En instruisant l'enfant et en l'exerçant, le maître organise dans son cerveau des connections, des relais automatiques, des filtres, des systèmes de codages et de décodages, etc., etc. En bref, il participe à l'édification d'une machinerie qui, dans chaque système nerveux, tend à se réaliser selon un mode comportant toujours une certaine individualité. A tous les niveaux de construction de la machine, le maître doit apprendre à l'enfant à s'en servir et à en devenir le conducteur spécialisé. Quand dans l'industrie on veut spécialiser un manœuvre dans l'emploi d'une nouvelle machine, l'ingénieur lui en révèle le fonctionnement, les propriétés, et le mode d'entretien. Dans l'éducation, il faut à la fois présenter les données, conduire les exercices qui créeront la machine et instruire l'enfant dans son emploi dès que l'on connaît approximativement comment ses dispositifs cérébraux individuels fonctionnent. En face de difficultés scolaires, on ne sait jamais si l'insuffisance provient de quelque défaut dans la formation et l'agencement des techniques et des savoirs, ou dans la manière dont le sujet emploie les ressources créées par les habitudes constituées. Il s'y ajoute encore des doutes sur la qualité intrinsèque de la matière et des structures nerveuses que chaque enfant apporte à la naissance et qui constituent le tissu qu'il faut organiser. L'éducateur travaille ainsi toujours à plusieurs inconnues et tend souvent à repousser la prise de conscience d'un problème complexe, ce qui lui permet de le simplifier pour son propre confort. Un bon maître doit réaliser un équilibre entre une pédagogie générale ordonnant un cadre et une discipline s'offrant aux possibilités d'adaptation de l'enfance et une pédagogie clinique considérant chaque enfant particulier dans ses ressources et difficultés personnelles. Il ne peut certes s'occuper à fond d'un seul être pour comprendre intégralement ce qui se passe en lui et adapter toute son action à un fonctionnement nerveux particulier ; il lui faudrait y déployer des talents de biologiste, de psychologue, de physiologiste, de pathologiste parfois, et il négligerait nécessairement sa classe. Il doit cependant, devant les cas difficiles ou spéciaux, consentir à prendre un minimum d'informations et à surveiller, au sein de la classe, les adaptations qui tardent ou dévient. Ce travail exige un équilibre intellectuel certain, une vue claire des problèmes psychobiologiques, de la curiosité, un refus des explications faciles, des clichés, une capacité d'anticipation des événements et enfin et surtout un contrôle rigoureux de notre propension naturelle à projeter chez autrui les caractéristiques de notre propre fonctionnement cérébral.

La susceptibilité, le besoin de briser l'opposition sans s'informer de sa nature, le souci de conserver à tout prix un prestige conventionnel peuvent être à l'origine de sérieuses difficultés entre le maître et certains types d'élèves ; inversement, l'enseignement n'est pas concevable en l'absence d'un souci d'ascendant.

Avec les enfants très jeunes, l'éducateur a de l'ascendant du seul fait qu'il est un adulte ; une personnalité un peu flottante peut donc réussir avec les petits, alors qu'avec des sujets plus âgés, observateurs déjà avertis du comportement humain et capables d'organiser une résistance passive ou active, elle perdrait bientôt tout prestige. L'ascendant vrai résulte avant tout de la maîtrise des réactions émotives : un être qui n'éprouve aucune émotion n'exerce pas d'ascendant, il devient rapidement incompréhensible à ses semblables ; celui qui, à une agression ou une faute d'autrui, réagit par des sanctions brutales, trahit toujours une émotion où l'enfant verra un désir de vengeance, un état subjectif, que l'éducateur n'a pas pu maîtriser. Par contre, celui qui avoue de l'émotion, mais se reprend aussitôt et s'efforce à l'objectivité, se sera montré sensible en même temps que lucide et décidé.

Ceux qui se consacrent à l'enseignement primaire ou secondaire connaissent la sécurité matérielle, mais il ne leur est pas possible de s'enrichir, d'accroître une clientèle, de développer une entreprise ; ils peuvent atteindre à une certaine notoriété, être attachés à l'inspectorat ou à une spécialisation honorable, mais ces postes, en nombre limité, ne sont attribués qu'après de longues années de pratique marquées de qualités ; le désir intense d'y accéder ne suffit pas pour les obtenir. En entrant dans l'enseignement, les candidats doivent prévoir et admettre une longue période de travail où, année après année, il faudra reprendre la même activité consciencieuse, sans qu'extérieurement des prérogatives ou des avantages s'accusent de façon très sensible avec le temps et les efforts consentis. C'est le sort commun de nombreux fonctionnaires ; le métier ne se renouvelle guère de l'extérieur ; il ne propose que la répétition et l'automatisation de la même tâche. Si l'individu n'opère pas le renouvellement de l'intérieur, s'il ne se crée pas des buts nouveaux, s'il n'a pas le désir de mieux analyser et comprendre son travail et d'améliorer son rendement, cela en vue d'un contentement intérieur plus qu'avec l'espoir d'un gain objectif patent, il risque tôt ou tard de développer et de fixer une routine dont il est la première victime. Cette routine est constituée certes par de l'expérience et c'est son aspect positif, car le perpétuel innovateur est dangereux, mais elle traduit aussi une recherche de facilité, la désillusion, le renoncement devant des obstacles jugés insurmontables, devant des améliorations pressenties mais qu'on n'a plus l'énergie de tenter ; elle témoigne alors d'un manque de confiance en soi, d'un sentiment d'impuissance, et l'individu qui s'y adonne opère nécessairement une dévalorisation de sa propre personne. Mais combien d'êtres sont capables de constater franchement qu'ils renoncent à la lutte ? Il est beaucoup plus humain d'accuser autrui ou les cironstances : on inculpe alors l'enfant, nature ingrate, qui n'est guère susceptible que d'un dressage, on invoque les défauts

des programmes scolaires, l'absence d'encouragements, d'aide efficace, la vanité des réformes, des recherches. Ces diverses remarques montrent qu'une carrière dans l'enseignement conviendra peu à ceux qui ont besoin de sentir leur personne fortement valorisée, qui doivent être stimulés et entraînés par des agents ou des circonstances extérieures, qui désirent aussi que leurs qualités et leurs efforts se traduisent rapidement par des phénomènes extérieurs visibles ; cette carrière conviendra mal également à ceux qui voient trop facilement les obstacles, aux pessimistes et aux désabusés, aux asthéniques qui reculent devant la dépense nerveuse et auxquels la routine s'offre comme un moyen de ménager une faible résistance, à ceux enfin qui tiennent beaucoup plus à leur prestige intellectuel et qui, pour jouir en toute quiétude d'un capital parfois laborieusement acquis, éviteront de remettre en question ce qu'ils ont une fois appris et assimilé.

Si les efforts d'un bon maître ne se traduisent pas immédiatement par des effets objectifs spectaculaires, le laisser-aller n'engendrera pas non plus des catastrophes immédiates. Intégrés dans une classe, soumis à des exercices journaliers et graduels conçus et proposés par des manuels scolaires souvent excellents, surveillés par leurs parents, les enfants peuvent progresser sous la conduite d'un instituteur qui se contentera d'administrer plus que d'enseigner. Il lui suffit alors de découper en tranches la matière des manuels, de pointer des fautes et d'assurer la discipline et l'automatisation de savoirs et de techniques à coup de sanctions. Qu'adviendrait-il de quelques classes si brusquement les devoirs à domicile et les manuels scolaires étaient supprimés ? C'est ainsi que l'enseignement peut devenir un moyen de vivre où l'on ne s'épuise guère et qui laisse du temps pour des entreprises plus séduisantes. L'existence de ces faiblesses, qui peuvent grandir, exige un contrôle de l'action du maître. Des inspecteurs doivent s'assurer qu'un minimum au moins est fourni par le fonctionnaire et que l'ambiance de la classe est normale. Tous ceux qui enseignent doivent supporter ces contrôles, préludes pendant quelques années à une collaboration cordiale, mais certains peuvent les redouter au point de ne plus travailler qu'en vue des inspections. Implicitement, le but de l'enseignement devient alors une recherche d'approbation extérieure primant la satisfaction de sa propre conscience et cela d'autant plus qu'il est souvent difficile de fonder cette satisfaction sur des effets objectifs devant lesquels chacun puisse s'incliner. On pourrait reprendre ces remarques pour les appliquer aux relations entre les maîtres et les parents. Nous retiendrons que l'enseignement primaire comporte des relations sociales souvent délicates entre inspecteurs et maîtres, maîtres et parents, et que dans ce domaine aussi un bon équilibre de la personne est indispensable.

§ 3. — Les caractéristiques psychologiques que nous avons cru pouvoir dégager jusqu'ici ne sont pas exhaustives. Il suffit d'analyser les tâches de l'éducateur professionnel pour voir croître d'une façon impressionnante le nombre des qualités qu'il doit posséder. Qui pourrait se flatter de les réunir ?

Un individu de valeur n'est pas nécessairement sans défauts ; par contre, il est presque toujours conscient de ses lacunes, de ses erreurs, et s'il accepte parfois de les considérer comme définitives, c'est que, dans d'autres domaines, il poursuit un effort souvent intense d'adaptation ; il sait d'autre part que ses défauts sont en quelque sorte stabilisés et qu'ils ne croîtront pas au-delà d'une limite qu'il connaît. Il doit posséder de l'énergie et de l'allant, caractéristiques le plus souvent constitutionnelles ou en relation étroite avec l'état de santé. Il doit éprouver un besoin d'équilibre : s'il quitte une certaine ligne de conduite et sent qu'il pèche par excès ou défaut, il doit en prendre conscience et rechercher aussitôt une correction compensatrice. Le besoin d'équilibre se présente ainsi comme une activité oscillant autour d'un comportement idéal pressenti. Il faut souhaiter alors que les oscillations ne soient pas trop prononcées et que les pulsions successives et contraires se développent intérieurement et ne transparaissent pas trop.

L'intelligence est une condition importante de l'équilibre de la personne sans malheureusement en être la seule. L'intelligence est une étiquette qui groupe divers mécanismes mentaux dont nous connaissons encore fort mal la structure mais dont nous pouvons enregistrer les effets pratiques. Il faut alors voir en elle une facilité à confronter un nombre élevé de données et à distinguer à l'intérieur du champ embrassé les diverses liaisons que les éléments soutiennent entre eux. Plus le champ sera étendu, étoffé, plus ses éléments actuels évoqueront d'expériences anciennes bien définies, plus les liaisons saisies dans le champ et leur organisation seront fines, nuancées, contrôlées et cohérentes. L'intelligence apparaît avant tout comme un mouvement qui rapproche ce qui est séparé, dissocie ce qui est uni ou amalgamé, cela au niveau de perception, de représentations, de remémorations qui, souvent, se pressent simultanément dans la conscience. Ce sont probablement certaines qualités de ce mouvement, son étendue, son rythme et son amplitude qui disposent les données du champ selon des incidences et des perspectives découvrant des liaisons perçues alors avec plus ou moins de netteté.

Cette dynamique mentale, où les connaissances ne sont que des instruments organisateurs, peut se développer au contact du réel objectif ou de ses représentations : l'individu fera alors acte d'intelligence en face des choses sans prendre grande conscience des processus qui se développent en lui. Mais cette dynamique peut et doit aussi s'appliquer au comportement. Il s'agit alors d'être intelligent vis-à-vis de soi-même, avec soi-même, devant le spectacle de son activité, de

son intelligence, de ses sentiments. Cette attitude est une condition de l'équilibre de la personne : en effet, c'est dans la mesure où l'individu sera capable de confronter intérieurement son attitude et ses sentiments actuels avec d'autres attitudes possibles qu'il verra la nécessité et éprouvera le besoin de modifier sa conduite. Malheureusement, pour une série de raisons que nous ne saurions développer ici, notre propre personne est l'objet le plus difficile à saisir pour notre intelligence : nos états affectifs installent dans notre conscience certaines données et en éloignent d'autres ; quand il s'agit de nous-même, notre intelligence opère toujours dans un champ particulièrement polarisé. Elle doit être robuste pour ne pas être asservie par les sentiments et ne pas développer de savantes autojustifications au lieu de conduire à plus d'objectivité. Il faut un heureux concours de circonstances semble-t-il pour constituer un individu équilibré : une constitution physique harmonieuse, une histoire affective n'ayant pas laissé de cicatrices douloureuses protégées par des mécanismes de défense, d'agression, de captation toujours sous tension, de l'intelligence enfin assurant une clairvoyance et une vigilance embrassant toute la complexité du comportement.

§ 4. — Nous pouvons aborder maintenant l'aspect technique de la sélection. L'équilibre de la personne est la qualité essentielle que nous devons rechercher. De lui dépend largement l'adaptation de l'adulte à l'enfant, à une classe, au mécanisme d'un enseignement qui ne comporte pas d'effets immédiatement tangibles, à une certaine routine nécessaire, corrigée par de l'initiative, à une profession enfin qui doit accepter des contrôles, de la critique, où l'on est sans cesse observé, où un même travail doit se répéter sans engendrer de lassitude et sans qu'on puisse attendre avec le temps et l'effort d'importants avantages économiques et sociaux.

Cet équilibre, synthèse subtile, jeu nuancé d'oscillations compensatrices, ne saurait être atteint directement par quelque test. Nous ne pouvons pas songer à observer pendant de longs mois les candidats placés à la tête d'une classe qui pâtirait peut-être de leur incompétence ; les candidats eux-mêmes protesteraient contre le temps qu'on leur a fait perdre avant de les déclarer inaptes. Il faut donc trouver un système d'examen offrant des garanties, mais qui, aussi rapidement que possible, permette de déconseiller, voire d'interdire la carrière pédagogique à ceux qui, selon toutes probabilités, iraient au-devant d'un échec ou de difficultés sérieuses. Nous croyons pouvoir fonder cet examen psychotechnique sur les principes suivants :

1. Le candidat doit justifier d'une instruction suffisante, cela va sans dire. C'est la sélection préalable par les connaissances scolaires ; essentielle, mais non suffisante à elle seule, elle ne permet que de constituer le lot des candidats à sélectionner ultérieurement en fonction d'autres caractéristiques.

2. On ne peut identifier directement l'équilibre de la personne. Nous ne pouvons que saisir certains facteurs qui le conditionnent. Ce sont eux que nous rechercherons.

3. Nous nous arrêterons tout d'abord à l'intelligence. Elle intervient déjà dans le degré d'instruction des candidats ; il en est cependant parmi eux qui peuvent être instruits sans être intelligents. Si l'individu n'est pas capable d'atteindre une certaine efficience dans la solution de problèmes intellectuels variés dont il n'aura pas eu l'occasion d'automatiser plus ou moins laborieusement les solutions, nous ne voyons pas comment, soudain, de l'intelligence naîtrait en lui lorsqu'il s'agit d'effectuer une prise de conscience nuancée de son propre comportement et de distinguer les relations que soutiennent entre eux les divers aspects de ses conduites pratiques.

4. Nous rechercherons ensuite l'émergence dans l'activité intellectuelle de traits caractériels et d'attitudes affectives marquées ; s'ils transparaissent à l'occasion de la simple compréhension et discussion de situations théoriques à traiter de façon intellectuelle, c'est qu'ils constituent, selon toute probabilité, des polarités pouvant se manifester aussi fortement dans la vie pratique.

5. Si d'une part ces traits et attitudes se manifestent et sont tels qu'ils révèlent des dispositions peu favorables à l'enseignement, si d'autre part, en dépit d'un niveau d'instruction suffisant, nous enregistrons une intelligence faible, la convergence de ces caractéristiques est d'un mauvais pronostic pour l'équilibre de la personne : en effet, on voit difficilement comment, dans de tels cas, l'intelligence appliquée aux problèmes de la personne opérerait la régulation de polarités et d'habitudes affectivo-caractérielles défavorables et marquées.

6. Si au contraire dans la façon d'appréhender certaines situations théoriques ces réactions affectivo-caractérielles révèlent des polarités plutôt favorables à l'enseignement, on pourra attacher beaucoup moins d'importance à la vigueur de l'intelligence : de l'intuition, de la sensibilité, de la souplesse, de la générosité, en bref toute une habituation et une constitution affective heureuse se manifesteront aussi très probablement sur le plan professionnel.

7. Quel pronostic envisager chez des candidats vigoureux d'intelligence, mais chez lesquels certaines réactions laissent présumer un fond caractériel difficile ou insuffisant ? La prévision est difficile : l'intelligence et la vie pratique peuvent déterminer à la longue les régulations utiles, mais l'affectivité troublée ou trop polarisée peut asservir aussi l'intelligence et la diriger vers une autojustification du comportement.

8. Pratiquement, l'intelligence, l'efficience intellectuelle globale sont faciles à examiner. Il suffit de recourir à des épreuves variées, bien étalonnées et en nombre suffisant. La moyenne, à une telle

batterie de tests, sera une bonne approximation de la caractéristique recherchée.

9. La mise en évidence de traits caractériels et affectifs marqués est plus délicate. Il faut amener l'individu à se prononcer sur des situations et des problèmes intéressant la vie morale, affective et sociale ; on lui proposera de juger des conflits, de distinguer et de hiérarchiser des valeurs. Les problèmes proposés solliciteront la subjectivité du candidat, une prise de position, un choix entre diverses mesures pratiques possibles. Ils doivent être variés et nombreux. On pointera dans les réponses les réactions accusant des polarités affectivo-caractérielles nettement favorables ou défavorables à l'adaptation sociale en se fondant sur des critères de bon sens et d'expérience. On dressera ainsi une sorte de bilan. Il est clair que si l'on voit revenir les mêmes réactions de mesquinerie, de pédantisme et de moralisation lourde, d'agressivité, de fuite des responsabilités, d'incompréhension grossière des situations, de rigidité, d'hésitation, d'ironie déplacée, de dureté, d'autoritarisme, d'égocentrisme, etc., ou au contraire les mêmes traits de sensibilité, d'indulgence, de finesse, de fermeté compréhensive, de logique, de relativisme, de bon sens, d'aide efficace et généreuse, etc., etc., cela pour des situations fort différentes, nous serons en droit de conclure qu'il existe dans le caractère de l'individu des habitudes déjà prononcées. Certes le candidat peut changer, mais il peut aussi accuser encore son caractère. Nous ne pouvons pas trancher : des réactions défavorables sont présentes ; l'intelligence les laisse passer et en grand nombre ; puisque nous devons sélectionner, déconseillons donc l'enseignement aux candidats pour lesquels existe cette probabilité de non-changement. Nous ne devons nous fonder que sur des signes clairs et n'avoir de préventions sérieuses que devant un nombre imposant de réactions défavorables et cela d'autant plus qu'elles coïncident chez le candidat avec une intelligence moins vigoureuse.

10. Cette méthode n'est-elle pas très artificielle ? Cela est évident, il s'agit d'un examen, situation dont nous connaissons tous les avantages et les défauts. Il nous donne cependant en termes de probabilités des indications sur la vigueur intellectuelle et sur certaines polarités affectivo-caractérielles possibles. Nous devons chercher à élever ces probabilités et pour cela la méthode sera développée de la façon suivante :

Pendant deux à trois semaines, les candidats seront observés dans des situations scolaires réelles. Ils prendront contact avec l'enfant et la classe et aideront un maître expérimenté. Ils auront à raconter des histoires, à diriger des jeux, à exercer une surveillance, à donner une leçon. Au cours de ce stage d'épreuves, il est nécessaire que plusieurs observateurs interviennent. Ils feront séparément l'inventaire et le bilan de leurs constatations ; on leur demandera de distinguer les faits objectifs et leurs impressions.

Ces nouveaux documents seront rapprochés des résultats de l'examen psychotechnique et on tiendra le raisonnement suivant :

Si l'examen et le stage donnent des indications convergentes, favorables ou défavorables, la probabilité du pronostic s'accroît considérablement : en effet, il faut bien admettre que si, dans une situation artificielle, l'examen, et dans une situation pratique, le court stage, les mêmes caractéristiques ressortent, leur convergence ne peut résulter que de dispositions profondes de l'individu ; elles continueront donc vraisemblablement à se manifester dans la suite sous réserve des modifications de la santé ou des hasards toujours possibles de l'existence. Sur cette base, on peut donc sélectionner, et la méthode a ainsi réuni le maximum de garanties.

Dans les cas où il y a divergence, le problème s'en trouve souvent éclairé. Ainsi l'examen conduisait à des préventions que le stage ne confirme pas : il s'agit très probablement de sujets défavorisés dans les situations intellectuelles : gaucherie d'expression, attitude encore trop scolaire, peine à conceptualiser, besoin d'un contact affectif réel, etc. Dans le cas inverse, où l'examen permettrait d'envisager un pronostic favorable, alors que le stage a révélé de sérieuses lacunes ou des difficultés, il s'agira peut-être de sujets doués intellectuellement mais embarrassés devant la réalité, la vie pratique, la méprisant parfois, sûrs d'une supériorité, fréquemment égoïstes et ne condescendant pas à certaines basses œuvres ; il s'agira parfois de candidats que la forme même de leur intelligence éloigne de l'enfant et de l'action pratique.

§ 5. — Nous n'avons pas envisagé jusqu'ici le problème de l'intérêt réel pour l'enseignement. Nous ne saurions en effet l'attaquer de front dans un examen. Tous les candidats répondront qu'ils ont cette vocation alors qu'ils peuvent avoir été séduits par la sécurité matérielle, la stabilité de la profession, la possibilité de faire certaines études sans grande dépense ; pour certains sujets de condition sociale modeste ou de vigueur mentale limitée, l'obtention d'un brevet d'instituteur représente un sommet ; pour d'autres encore, cette carrière permet de réaliser une sorte de continuité dans leur adaptation à la vie : bien ajustés à l'ambiance scolaire où ils ont évolué sans difficulté, ils se sont fixés à un milieu particulier ; ils répugnent alors à le quitter pour l'inconnu ; l'adaptation à la vie se confond avec l'adaptation à l'école ; faire de l'enseignement, c'est prolonger cette adaptation.

Ces diverses motivations n'impliquent nullement que les candidats donneront de mauvais pédagogues ; ils peuvent prendre goût à leur travail, ne jamais regretter leur choix et, si l'équilibre de la personne est bon, devenir d'excellents maîtres. Il vaut souvent mieux venir à l'enseignement guidé par un certain opportunisme que poussé par

un enthousiasme cachant une trop forte attirance vers les jeunes ou un désir d'instituer des réformes cachant une protestation inconsciente contre une enfance malheureuse et des difficultés scolaires passées.

Pourtant le goût d'enseigner existe. Nous avons interrogé plusieurs excellents maîtres à ce sujet. Ils nous ont tous déclaré qu'enfants déjà ils aimaient à expliquer : venaient-ils d'apprendre quelque chose, de faire une observation ou une lecture intéressante, aussitôt ils éprouvaient le besoin de communiquer leur savoir à autrui.

Il y a là, croyons-nous, une tendance naturelle dont le mécanisme est probablement très complexe. Impressionné, excité, ravi par un nouveau savoir, l'individu, l'enfant surtout, a besoin de le montrer, de manifester cette force, ce nouvel attribut de sa personne ; il a besoin également de le mieux contempler et posséder, en bref, d'en jouir. En manifestant ce savoir devant autrui, il accuse donc un pouvoir et s'en assure davantage : expliquer, exposer, convaincre, revient alors à montrer jusqu'à quel point ce pouvoir est bien intégré. Remarquons que c'est seulement en expliquant et en démontrant que nous donnerons à l'interlocuteur le sentiment de l'étendue, des qualités, de la solidité de notre savoir: nous sommes alors celui qui sait réellement et non celui qui croit ou prétend savoir.

Il s'agit en somme d'une tendance primitive fort naturelle. Pour qu'elle s'épanouisse, il faut des circonstances favorables. Les premières manifestations de ce besoin doivent être bien accueillies par des parents compréhensifs et bienveillants qui valorisent ainsi les extériorisations didactiques de l'enfant au lieu de les écarter en s'en moquant ou en les corrigeant lourdement. Si l'enfant sent qu'il devient un informateur écouté, il prend conscience d'une force et d'une valeur, mais il faut alors que certaines aptitudes interviennent simultanément pour que la tendance se consolide et devienne une source de plaisir. Une certaine facilité verbale et de l'imagination sont nécessaires pour ne pas lasser les auditeurs ; il faut être capable d'improviser, de faire revivre devant autrui les scènes observées, de multiplier les exemples et les analogies. Dans la tendance à expliquer et à raconter intervient encore un besoin de ne pas rester isolé avec son savoir, de s'unir aux autres dans une connaissance commune : il y a peut-être là une recherche de sécurité. Mentionnons encore le besoin de corriger l'erreur qui intéresse à la fois le désir de manifester ses propres adaptations intellectuelles et celui, plus profond, de défendre la connaissance en tant que patrimoine individuel et collectif.

Ainsi il est possible qu'une vocation d'éducateur dépende d'une évolution heureuse des diverses tendances que nous venons d'examiner. Nous ne saurions pratiquement interroger longuement les candidats sur ces points ; il faudrait en outre pouvoir contrôler leurs déclarations. Nous retiendrons toutefois qu'un candidat qui s'est déjà

fréquemment occupé d'enfants, qui a dirigé des groupes de jeunes, qui a travaillé comme répétiteur au cours de ses études, présente quelques garanties qu'il convient d'examiner. Dans l'examen psychologique, nous prêterons une attention particulière à deux aptitudes : la clarté et la facilité d'exposition verbale et l'imagination ; on dispose actuellement de tests pouvant donner de bonnes indications dans ces domaines.

Nous nous demanderons pour terminer s'il convient d'orienter vers l'enseignement primaire des sujets brillants au point de vue intellectuel ou possédant du moins des aptitudes très marquées dans le domaine artistique ou scientifique.

Nous pensons qu'il faut souvent leur déconseiller cette carrière. En effet, si l'enseignement peut donner de grandes satisfactions intérieures, il n'apporte, au niveau primaire spécialement, que peu d'avantages objectifs et socialement frappants. On ne peut y faire des éclats, y accomplir des tours de force ; il faut compter sans cesse avec la marche de la maturation nerveuse, la succession des implications du savoir et des opérations mentales, avec des programmes imposés, avec une routine obligatoire. L'enseignement ressemble à certains égards aux travaux du paysan qui ne peut rien faire sans les saisons, le temps, la qualité des semences et du terrain. A vouloir brusquement tenter des expériences hardies et produire dix fois plus que le voisin, il risque la catastrophe. Un candidat doué d'une brillante intelligence, qui voudrait transformer l'enseignement primaire, amener ses élèves à un maximum inégalé, peut aller au-devant de grosses désillusions s'il n'est armé de patience et d'un esprit de recherches progressives et systématiques. Si ce sujet brillant veut employer dans la classe ses qualités intellectuelles avec les mêmes avantages que ceux qu'il a déjà connus sur le plan social et au cours de sa propre scolarité, il échouera et trouvera bientôt l'école primaire indigne de lui. Il deviendra amer, verra dans tous les enfants des cancres, ou bien il se tournera ailleurs et donnera le meilleur de ses forces à une activité extra-professionnelle ; il faut être alors singulièrement résistant, équilibré et honnête pour que cette activité ne se développe pas au détriment de l'enseignement.

L'enseignement primaire comporte ainsi un paradoxe. Une intelligence vive et de vastes connaissances seraient nécessaires pour que l'instituteur comprenne qu'il organise progressivement une structure mystérieuse, le cerveau humain. Il faut des aptitudes de biologiste, de clinicien, servies par une certaine puissance d'abstraction et de déduction pour tenter de suivre d'heure en heure et de jour en jour les processus psycho-physiologiques qui se développent lorsqu'un enfant apprend, se trompe, se corrige, comprend enfin. Dans un tel travail, où les découvertes à faire sont innombrables, personne ne dispose d'assez d'intelligence pour imaginer des hypothèses utiles, créer des techni-

ques d'observation et d'expérimentation et interpréter leurs résultats. Mais, pour enseigner, il faut reléguer au second plan cet appétit de comprendre et mettre au premier de la patience, de la simplicité, de la ténacité ; le souci d'adapter pratiquement l'enfant, d'obtenir de lui un petit progrès doit être au moins aussi marqué que celui de pénétrer plus avant dans la connaissance des mécanismes mentaux et de fonder sur elle des rénovations.

ANDRÉ REY
Professeur à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève.

L'Educateur spécialisé

HISTORIQUE

Pour recevoir les enfants et adolescents atteints de troubles ou de déficiences de l'intelligence, du caractère ou du comportement, il n'y eut longtemps, chez nous comme dans les autres pays, que des internats où le personnel chargé de ces jeunes en dehors des heures de classe et d'atelier remplissait un simple rôle de « surveillants ». Qu'on les appelât de ce nom, ou « gardiens » dans les « maisons de correction », les quartiers pénitentiaires réservés aux jeunes délinquants, ou « moniteurs » dans une période plus proche de nous, ces agents ne faisaient l'objet que d'un recrutement médiocre ou temporaire. Jamais ils n'étaient soumis à aucune espèce de formation préalable à l'exercice de leurs fonctions. Sauf — est-il besoin de le dire ? — lorsqu'il s'agissait d'instituteurs ou de maîtres professionnels qui ajoutaient à leurs lourdes tâches d'enseignement la responsabilité de la surveillance des enfants ou adolescents en dehors des heures de classe ou d'atelier. Le temps n'est pas si lointain où l'instituteur d'internat pour enfants inadaptés commençait sa journée à 6 heures du matin pour l'achever, dans l'état de fatigue que l'on imagine, après 8 heures du soir.

Comment espérer, dans ces conditions, qu'une véritable éducation soit administrée ?

Il fallut attendre, en France par exemple, la veille de la seconde guerre mondiale, avec les premières tentatives de réforme de l'éducation surveillée sous l'impulsion de M. Jacques Guérin-Desjardins et les efforts de directeurs d'institutions publiques, puis le début de l'occupation du territoire par les troupes allemandes, avec la création de