

LE REÉTALONNAGE DU BINET SIMON

par les psychologues-scolaires

Nous donnons ci-dessous, à la demande de médecins et de psychologues, l'étalonnage du Binet Simon que les psychologues scolaires ont tiré de leurs examens poursuivis depuis 5 ans sur les enfants d'âge scolaire de la région parisienne.

Nature de l'échantillonnage :

Les critères suivants ont été observés :

1° - Un nombre égal d'enfants a été extrait de chacun des 14 groupes scolaires primaires (de divers quartiers de Paris, et de banlieue) dans lesquels les psychologues-scolaires exerçaient durant l'année scolaire 1948-1949.

2° - Les limites extrêmes de l'échelle étaient constituées par les enfants de 3 à 12 ans.

3° - Chaque groupe d'âge se composait des enfants de l'âge anniversaire plus ou moins 2 mois.

4° - Les effectifs de chacun de ces groupes d'âge comportaient 50 enfants, 25 filles, 25 garçons.

5° - Les tableaux d'Anfroy ayant montré que les enfants d'un âge donné se répartissaient sur au moins 3 cours, les 50 enfants ont été extraits :

- dans 3 cours successifs, dans les proportions indiquées par les Tableaux d'Anfroy.

- par tirage au sort au cas où le nombre d'enfants remplissant les conditions précitées dépassait 50.

Mise en ordre des épreuves :

1° - Les 54 épreuves, pour l'ensemble de la population, ont été classées selon leur pourcentage de réussite, donc par ordre croissant de difficulté.

2° - Pour chaque âge, on a déterminé le nombre moyen d'items réussis par les 50 sujets (quels que soient ces items). Par exemple : 8 items réussis pour l'âge de 3 ans

28 " " " " " 7 "

36 " " " " " 9 "

3° - Il ne restait alors, compte tenu des 2 étapes précédentes qu'à faire le découpage correspondant au niveau de chaque groupe d'âge.

Lucette MERLET.

TEST BINET-SIMON3 ans et moins

- 1-Nez, oeil, bouche.
- 2-Clé, couteau, sou.
- 3-Enumérer gravure
- 4-Répéter 2 chiffres
- 5-Donner son sexe.
- 6-2 lignes inégales.
- 7-Nom de famille.
- 8-Répéter 6 syllabes.

4ème année

- 9-2 poids.
- 10-Répéter 3 chiffres.
- 11-Répéter 10 syllabes.
- 12-Jeu de patience.
- 13-Définir par l'usage.
- 14-Copie du carré.

5ème année

- 15-Comparaisons esthétiques
- 16-Compter 4 francs.
- 17-Nommer 4 couleurs.
- 18-3 commissions.
- 19-Matin ou soir.

6ème année

- 20-Compter 13 francs.
- 21-Lacune de figures.
- 22-Droite, gauche.
- 23-Copie du losange.
- 24-Objets de souvenir.

7ème année

- 25-Décrire une gravure.
- 26-9 francs, dont 3 doubles.
- 27-Date du Jour.
- 28-Questions faciles.

8ème année

- 29-Compter de 20 à 10
- 30-Répéter 5 chiffres
- 31-Reconnaître monnaie.
- 32-Mois de l'année.

9ème année

- 33-Rendre la monnaie.
- 34-Définir supt à l'usage.
- 35-Critiquer phrases absurdes.
- 36-Ordonner 5 poids.

10ème année

- 37-3 mots en 2 phrases.
- 38-2 dessins de mémoire.
- 39-Questions difficiles.

11è année

- 40-Résister a suggestion de lignes

12ème année

- 41-3 mots en une phrase.

Supérieur à 12 ans

- 42-Définir mots abstraits.
- 43-Mots en désordre.
- 44-Plus de 60 mots en 3 minutes.
- 45-3 rimes.
- 46-Interpréter une gravure.
- 47-Répéter 7 chiffres.
- 48-Faits divers.
- 49-Répéter 26 syllabes.
- 50-Epreuve de découpage.
- 51-Reconstruire un triangle.
- 52-Différences entre mots abstraits.
- 53-Roi et Président.
- 54-Pensée d'Hervieu.

INFORMATIONS INTERNATIONALES

o

o o

LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE DANS LA PROVINCE DE HAINAUT

--

Nous avons demandé à notre camarade Jean SIMON un compte-rendu de son voyage en Belgique et un aperçu de l'organisation des Centres Psycho-Médicaux-Sociaux de la province du HAINAUT. Au moment de faire paraître cet article, nous sommes informés par une lettre de M. FRISON, Directeur du Centre de MORLANWELZ qu'un Arrêté royal doit bientôt modifier complètement cette organisation. Nous publions pourtant l'article de Jean Simon, pour informer nos lecteurs de ce qui a existé jusqu'ici et nous exposerons la nouvelle organisation dès que celle-ci aura vu le jour.

Au cours d'un récent voyage en Belgique, j'ai eu l'occasion de m'entretenir de l'organisation de certains services psychologiques en Belgique, plus précisément dans la province de Hainaut.

En 1947, un arrêté du Régent créait, pour une durée de 3 années, à titre d'essai, des centres Psycho-Médicaux-Sociaux dans la région de Charleroi. C'est de cette expérience que je voudrais donner un bref aperçu. Pour la clarté des faits, je crois qu'il est préférable d'indiquer l'économie de l'organisation

des centres P.M.S. sous les rubriques classiques qui définissent les statuts d'organismes ou de personnel.

I- FORMATION DES CONSEILLERS DIRECTEURS DE CENTRES P.M.S.

Elle est acquise après 2 années d'études à l'Ecole d'Ergologie à Bruxelles (Analogue à nos Instituts d'Université ou plutôt à l'I.N.O.P.). Pour être admis à recevoir cette formation il faut être instituteur (ou professeur) et avoir un diplôme d'Humanités ; -il faut en outre avoir 25 ans au moment où l'on passe l'examen pour obtenir le titre de diplômé de l'Ecole d'Ergologie.

Depuis 2 ou 3 ans, les Universités délivrent une licence en Psychologie et Orientation Professionnelle qui est de nature à concurrencer sérieusement le diplôme de l'Ecole d'Ergologie.

2 - ORGANISATION DU CENTRE

Nous avons vu que par les conditions mêmes de formation à l'Ecole d'Ergologie les premiers Conseillers Directeurs étaient des enseignants, il n'est pas certain qu'il en soit ainsi dans l'avenir.

Le Conseiller Directeur dirige le centre P.M.S. qui comprend en outre :

a) un secrétaire opérateur : il a suivi les cours de l'Ecole d'Ergologie durant 1 an

- b) une assistante sociale : a suivi durant 3 ans les cours d'une école d'assistantes
- c) une infirmière :
- d) un docteur :

Le Centre P.M.S. peut être dans une école, mais ce n'est pas une obligation; - Il s'occupe des élèves des écoles de l'Etat, quel que soit leur degré (primaire, moyen, secondaire ou technique), l'étendue territoriale sur laquelle il exerce est définie par un choix du Ministère de l'Education Nationale.

3 - FONCTION DU CONSEILLER DIRECTEUR & DE SES COLLABORATEURS

Elles sont multiples et ressemblent beaucoup à celles du Psychologue scolaire français, mais elles ont aussi des analogies avec celles des conseillers d'Orientation Professionnelle. Les centres P.M.S. s'efforcent de venir en aide aux enfants en position difficile. Ils essaient de pratiquer une orientation scolaire continue, ce qui leur serait très aisé puisqu'ils chevauchent sur tous les ordres d'enseignement, mais est-il nécessaire de dire qu'en Belgique comme en France tous les milieux ne sont pas convaincus, sinon de l'excellence de la Psychologie, du moins de l'efficacité pratique qu'elle peut avoir. Pour citer quelques problèmes concrets que nos collègues ont à résoudre j'indiquerai celui du placement des élèves dans les différentes sections de l'école moyenne (en quelque sorte comparable à nos anciennes E.P.S.), l'introduction de tests

scolaires dans les examens d'entrée, le contrôle des promotions dans les écoles secondaires moyennes et techniques la résolution de cas individuels dans tous les degrés.

En moyenne un centre P.M.S. contrôle environ 2.000 enfants dispersés dans un rayon de 10 à 20km et dans 4 types (au moins) d'établissement.

A titre d'exemple, je donnerai les types d'examen que pratiquent 2 conseillers directeurs depuis la première année de scolarité obligatoire jusqu'à la première année d'Ecole moyenne (notre 6ème). (voir tableau annexe).

Parmi les succès enregistrés par nos collègues citons l'introduction des tests de connaissances dans l'examen d'entrée des établissements techniques, les tests de connaissances sont d'ailleurs très appréciés, cette année ils espèrent conquérir le degré moyen, dans le secondaire ils ont établi la modalité suivante : lorsqu'il y a discussion sur la section dans laquelle il convient de placer l'élève on attend un trimestre, après ce trimestre il y a étude des résultats scolaires et décision prise, en accord avec les parents.

Est-il besoin de souligner que le centre P.M.S. forme une équipe de travail et que son rendement est conditionné par la cohésion de cette équipe ?

Le centre que j'ai visité, à Morlanwelz, est remarquablement équipé : il dispose de plusieurs salles et d'un appareillage que nous envierait certaines facultés de Province.

TRAITEMENT DES CONSEILLERS DIRECTEURS

Le traitement du Conseiller directeur est celui de la catégorie dont il vient (traitement d'instituteur s'il était instituteur, de professeur s'il était professeur), à ce traitement s'ajoute une indemnité de fonction uniforme de 24.000 frs (belges, c'est-à-dire environ 168.000 Frs français).

La revendication des Conseillers est le traitement de régent (professeur) auquel s'ajouterait une indemnité fixe.

CONCLUSIONS :

Si le centre P.M.S. présente avec l'organisation de la Psychologie scolaire en France des analogies, il existe des différences très marquées tant dans l'organisation administrative qui porte sur tous les degrés et qui ne s'intègre pas dans l'établissement que dans la pratique, en particulier les nécessités obligent les Conseillers de centres P.M.S. à pratiquer des examens collectifs à très grande échelle, il m'a semblé que les examens psychologiques individuels étaient moins poussés que chez nous ; par contre, par son type d'organisation le dossier individuel a des chances

d'être plus complet que chez nous, du moins plus obligatoirement complet. Enfin la recherche psychopédagogique est comme chez nous laissée à l'initiative individuelle, mais plus encore que chez nous puisque, en fait, il n'y a pas de personnalité scientifique qui soit directement responsable des recherches. La recherche se fait en fonction des amitiés, de la sympathie et du respect que certaine personnalité ont ou inspirent.

Jean SIMON
Psychologue scolaire
à
l'Ecole Normale d'Instituteurs
de la Seine.

Centre A	Centre B
<u>PREMIERE ANNEE</u>	
test D-B test de vocabulaire de Melle Jadoulle Terman (individuel éventuel)	test D-B dame sous la pluie Terman (cas spéciaux)
<u>DEUXIEME & TROISIEME ANNEES</u>	
mêmes épreuves auxquelles s'ajoutent : 100 questions de Ballard épreuves d'instruction de l'Institut du Hainaut Mosaïque de Gille.	mêmes épreuves épreuves de l'Institut du Hainaut
<u>QUATRIEME ANNEE</u>	
P. M.47	Cattell (free culture test)
<u>SIXIEME ANNEE</u> (dernière année obligatoire)	
Coetsier (prononcé Cout'sir)	Coetsier
(C'est un test où l'on rencontre des séries numériques, du vocabulaire, et une très intéressante épreuve dans laquelle il faut compléter des phrases où certains mots de relation ont été supprimés)	
P.M. 37 (collectif)	F.M. 37 (individuel)
<u>PREMIERE MOYENNE</u> (notre sixième)	
Terman collectif forme A et B	Terman collectif également

On remarquera que, même pour les épreuves individuelles dans le cas d'examen à la demande nos collègues n'emploient pas de tests de caractère, en particulier de tests projectifs.

TRIBUNE LIBRE

DU ROLE DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE DANS L'ORIENTATION DES ELEVES

Nous donnons ici de larges extraits du Rapport adressé par notre camarade COLLIGNON à la Commission pédagogique du S.N.E.S. (Syndicat National de l'Enseignement du Second degré) en février 1953.

Comme le souligne l'auteur, ce rapport n'étudie qu'un aspect de l'activité du psychologue scolaire. Mais aspect assez important pour qu'on y consacre cette étude. Il nous a paru intéressant de la faire suivre de quelques opinions exprimées à son sujet par diverses personnalités.

... Précisons tout de suite que cet aspect n'épuise pas tout le problème de la psychologie scolaire. Il entre dans les attributions du psychologue scolaire de participer à l'orientation des élèves. Mais il lui incombe aussi d'autres tâches, comme d'aider les enfants, en conjonction avec les maîtres, à surmonter les difficultés rencontrées dans les matières avec lesquelles ils sont aux prises. Bien que la distinction de ces tâches soit plus théorique que réelle, il faut l'admettre par raison de commodité et n'examiner ici le rôle du psychologue scolaire que dans la perspective de l'orientation scolaire.

LES EXIGENCES DE L'ORIENTATION DES ELEVES

Conseiller une orientation à un enfant ne saurait être, en aucune manière, l'apanage d'une seule personne ou d'un seul service : tel est notre premier point. La connaissance individuelle de l'enfant, qui est la base du conseil, est tâche complexe : elle suppose une investigation étendue, minutieuse et prolongée, laquelle

pour être menée à bien, requiert "le concours de tous ceux qui sont, à un titre quelconque, en contact avec l'enfant" (Wallon, Ip. 136). Cette idée, qui devient de plus en plus familière, de plus en plus officielle (cf. circulaire du 25-10-52 sur le "dossier scolaire" de Mr. le Directeur Général de l'enseignement du Second Degré), découle de la nature même des faits qu'il s'agit d'étudier.

On reconnaît de toute évidence que la prise en considération des seuls résultats scolaires ne saurait fonder un jugement valable. On distingue communément entre le rendement effectif d'un enfant et ses possibilités réelles, et il est rare que l'un soit la mesure exacte des autres. Ce que précise la pédagogie moderne à la lumière des progrès de la psychologie, c'est la nécessité pour réduire ce décalage, en recherchant ses causes dans des domaines longtemps réputés étrangers à l'activité scolaire, et dont la connaissance exacte et complète transforme la solution du problème. en une véritable entreprise collective.

Dans l'exercice le plus simple, et apparemment le plus intellectuel, l'enfant réagit avec l'ensemble de sa personnalité physique et morale ; il entre en jeu, dans ses démarches mentales, des facteurs de tous ordres : état de santé, affectivité, intérêts, caractère, etc.. dont le rôle, plus ou moins déterminant, varie dans chaque cas particulier, voire dans chaque situation particulière, même si, pour tel niveau d'âge ou de scolarité, on parvient à fixer statistiquement la prépondérance relative de tels de ces facteurs.

De même, "pour connaître son comportement (de l'enfant), il est indispensable de l'observer dans les différents champs et dans les différents exercices de son activité quotidienne.. Mais il n'en est pas moins vrai que chaque milieu le modifie momentanément. Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui... Sans doute le rôle et la place qu'il tient sont-ils en partie déterminés par ses propres dispositions, mais l'existence du groupe et ses exigences ne s'en imposent pas moins à sa conduite. La nature du groupe et ses éléments viennent-ils à changer, ses réactions changent aussi. Dans sa famille, en classe vis-à-vis du maître et de chaque maître, avec ses camarades, au travail et dans les jeux, son attitude est sujette à se modifier." (Wallon, I p. 137).

Enfin, chaque enfant est tributaire, non seulement de ses dispositions présentes, et des influences présentes de ses différents milieux, mais encore de tout son passé, de son développement comme des influences très diverses qui ont pu agir sur lui depuis sa naissance jusqu'au passé le plus récent. "Entre toutes les étapes, entre toutes les circonstances de la vie il y a interdépendance". (Wallon, V, p.6). Il conviendra de restituer une image aussi fidèle que possible de ces étapes, des pressions éducatives et historiques qui en ont formé la trame.

L'avenir lui-même doit entrer en ligne de compte, surtout s'agissant d'orientation. La connaissance de l'enfant doit viser à réserver à cet avenir toute la variété, toute la richesse des promesses qu'il contient. Elle s'emploiera "essentiellement à mettre en évidence et à favoriser les qualités positives de l'élève plutôt qu'à déterminer ses insuffisances dans un but d'élimination et de sélection. Aussi doit-elle tendre à une observation continue... et à éviter les conclusions à longue portée tirées d'un examen unique." (Projet de texte pour définir les fonctions de la psychologie scolaire - 24-6-51 - cf. aussi : R. Gal : L'Orientation Scolaire, aux P.U.F. p. 66).

L'estimation de toutes ces indications est sans doute très délicate, il ne faut pas pour autant la négliger. Rien ne serait plus préjudiciable que de suivre une seule piste. Commencée le plus tôt possible, pour suivre autant qu'il le faudra, "l'observation continue" doit donc faire appel à quiconque est en situation d'y participer. Par la diversité de ses sources d'information, "le dossier scolaire... devient ainsi le symbole de notre action commune et de notre union intime dans cette action." (circulaire du 25-10-52 sur le "Dossier scolaire").

LE ROLE DE L'ECOLE DANS L'ORIENTATION

Pour en déborder les cadres traditionnels, le conseil d'orientation scolaire n'en relève pas moins de l'école. Ce sera notre second point. L'école doit être le centre autour duquel s'organise le travail collectif dont nous venons de parler, non en vertu d'une prérogative sans fondement, mais par nécessité pédagogique. Non pour marquer une préséance, mais parce qu'à l'âge scolaire, "l'observation continue", seule base valable d'une judicieuse orientation, a son cadre naturel dans l'école, et parce que l'orientation dite scolaire, c'est l'orientation en fonction de l'école, de ses réalités, à supposer même que celles-ci fussent être réformées pour mieux répondre aux exigences nouvelles.

Nécessité pédagogique que l'effort d'individualisation, "un des traits marquants de toutes les expériences pédagogiques récentes" (circulaire du 25-10-52 sur "Le Dossier Scolaire"), mais aussi besoin ressenti bien antérieurement à ces expériences, qui n'ont fait que l'explicitier, et rechercher des formules efficaces pour le satisfaire. Loin de nous l'idée que les seules formules portant sur les conditions mêmes de la vie scolaire aideraient grandement à la solution des difficultés rencontrées : telle, par exemple, la réduction des effectifs de chaque classe. Il n'en reste pas moins que la connaissance individuelle de l'enfant demeure une des tâches fondamentales du pédagogue, une des responsabilités majeures de l'école. Pour chaque élève, s'éduquer, s'instruire, s'orienter, constitue à cette étape de son existence, un drame essentiel, qui lui est propre, et qu'il appartient aux éducateurs de dénouer en connaissance de cause. L'étude individuelle de l'enfant ressortit donc aux activités scolaires normales, faute de quoi l'école ne peut prétendre accomplir sa mission, sinon dans des conditions hasardeuses.

En revanche, seule l'école est logiquement qualifiée pour organiser cette étude individuelle, quand il s'agit de résoudre des problèmes posés par la scolarité. Non seulement pour des raisons de circonstances plus favorables, telles que la continuité de la présence, ou l'importance primordiale de la vie scolaire. Mais aussi, et surtout, en raison de la perspective où il faut se placer pour le travail d'élaboration et de synthèse, rendu nécessaire par la multiplicité et la diversité des sources d'information. Or, cette perspective doit demeurer pédagogique, quand on a en vue des problèmes pédagogiques. Orienter un enfant à l'école, c'est approfondir la connaissance qu'on peut avoir de lui, mais c'est aussi penser et construire cette connaissance en fonction des programmes, des options, des embranchements, qui forment la structure de notre enseignement, comme des méthodes qui en expriment l'esprit.

Rien ne serait donc plus dangereux que de confier l'orientation scolaire à des services étrangers à l'école, et par exemple, comme on a pu le suggérer (cf. "La voix des Parents", organe de la F.A.P.E.L.C., éditorial du N° d'octobre 1951, et notre réponse à cet article), à des organismes privés qui n'auraient affaire qu'aux familles. On ne saisit pas quelles garanties supplémentaires les familles retireraient d'un tel système. On voit trop bien, en

revanche, pour qu'il soit utile d'y insister, quelles en seraient les conséquences pour les rapports entre l'école et ses usagers.

Mais il ne faut pas davantage, à la faveur de réformes même bien intentionnées, introduire à l'école des services par destination et par nature étrangers à celle-ci, ces services fussent-ils contrôlés par l'Education Nationale. On peut assurément établir une liaison entre les établissements scolaires et un centre "médico-pédagogique" ou un centre "d'orientation professionnelle". Cette liaison, même si elle devient effective, n'en demeure pas moins factice, et il risque de s'ensuivre des mécomptes, graves pour l'oeuvre à accomplir.

Un centre médico-pédagogique sera toujours plus médical que pédagogique, très indiqué peut-être pour la réadaptation de certains enfants particulièrement difficiles, mais désarmé pour résoudre les problèmes de la vie scolaire normale.

Quant à l'orientation professionnelle, sans sous-estimer les services qu'elle peut rendre en l'absence d'une formule mieux adaptée à ces mêmes problèmes, elle ne saurait développer ses rapports avec l'école qu'en se résorbant en elle, ou au contraire en l'absorbant, si l'optique de la profession prévalait d'aventure sur l'optique pédagogique.

Prenons-y garde : beaucoup de malentendus sur l'orientation scolaire, aussi bien que sur le rôle de la connaissance psychologique des élèves, ont leur origine dans les erreurs commises quand on a voulu, de façon un peu simpliste, transposer mécaniquement dans la vie scolaire des techniques en usage dans des domaines étrangers à l'école. "On ne réussit jamais quand on fait remplir deux tâches différentes par un même instrument." (Wallon, III, p. II)

L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE

Mais si l'école entend tenir, dans l'orientation des élèves, le rôle qui lui incombe, elle devra se réorganiser en conséquence. D'abord assurément, en réformant sa structure générale, mais aussi en donnant aux maîtres dans chaque établissement, les moyens valables et efficaces de pratiquer, avec toute l'ampleur et toute la continuité nécessaires, l'étude individuelle, qui est, avons-nous dit, la base de cette orientation. Efficacité, et validité seraient assurées, pensons-nous, et ce sera notre troisième point - par

l'institution d'un contrôle psycho-pédagogique des élèves, contrôle qui ferait l'objet d'une nouvelle spécialité de la fonction enseignante : non un Service spécifiquement psychologique, simplement annexé à l'établissement comme le Service Médical et le Service Social, mais un Service assumé par des maîtres spécialisés, coordonnant et complétant le contrôle exercé par leurs collègues dans les différentes disciplines.

Insistons là-dessus - aussi bien c'est un des points les plus litigieux - le nouveau service que nous préconisons aurait pour fonction exclusive l'étude individuelle des élèves à des fins pédagogiques, mais il n'aurait nullement l'exclusivité de cette étude qui est impartie également à tous les maîtres, à chacun dans son enseignement propre, à l'ensemble au sein des conseils de classe.

A plus forte raison s'agissant des problèmes scolaires que l'étude individuelle aiderait à résoudre. On entend bien que le conseil d'orientation, par exemple, émane en dernière instance du conseil de classe. (cf. les conclusions de la Commission du Conseil Supérieur, in U.S. du I-2-53). Ce n'est pas là un sacrifice aux habitudes, mais une destination logique du conseil de classe.

Le véritable problème est donc de permettre à ce dernier de se prononcer valablement sur des conclusions soigneusement élaborées, étayées aussi solidement qu'il convient. Quant à la solution, elle n'est pas essentiellement dans des séances plus nombreuses ou plus longues ; il faut surtout que ces séances soient minutieusement préparées, par un travail en quelque sorte quotidien. L'étude individuelle ne saurait se réduire à un simple échange de vues et d'impressions, même répété plusieurs fois l'an. Celui-ci est un aboutissement, et n'a de sens que s'il se greffe sur la communication d'un dossier préalablement constitué et élaboré.

L'intervention du conseil de classe suppose donc réalisées un certain nombre de conditions :

- l'Observation directe dans la classe, une observation effective et communicable (cf. l'article de R. Vardier U.S. du I-I2-51) ainsi qu'une enquête auprès de toutes les personnes intéressées au sort de l'enfant. Bref la réunion de tous les éléments d'information en un dossier.

- La critique des témoignages, destinée à assurer la "cohésion entre observateurs distincts" entre lesquels "il n'y a d'autres liens que des curiosités plus ou moins orientées dans le même sens" (Wallon, I, p. 136) et, croyons-nous,

techniques

- un contrôle, une analyse de ces données par des psychologiques - méthode sans nul doute très valable, si l'on n'utilise pas inconsidérément des instruments d'emprunt ou de confection, mais des instruments à la mesure des faits à étudier.

- enfin l'élaboration des données en une synthèse provisoire et toujours révisable, tâche absolument indispensable si l'on veut que le dossier individuel ne se réduise pas à une compilation indigeste et inutilisable, si l'on désire mettre à la disposition du conseil de classe un instrument de travail maniable, réellement communicable, à tous ceux qui participent au contrôle psycho-pédagogique des élèves, tout au long de la scolarité.

Ce triple effort de coordination, de contrôle et de synthèse, la circulaire du 30 mai 1952 a essayé de le concrétiser par la création des "professeurs chargés de la coordination". Le système avait rendu de grands services dans les classes nouvelles, et valait d'être généralisé. Irremplaçable animateur d'un travail d'équipe, qui, par ailleurs, déborde le seul plan d'étude individuelle, le professeur coordinateur est, sur ce même plan, un élément indispensable de l'efficacité que nous cherchons.

Indispensable, mais non suffisant, selon le témoignage des intéressés eux-mêmes. Si l'on donne à l'étude individuelle la place qui lui revient, les tâches qu'elle impose deviennent rapidement trop lourdes pour le chef d'équipe. "L'observation psychologique journalière est presque aussi importante que sa fonction enseignante. Or, nombreux sont ceux qui n'y ont pas été préparés et qui la redoutent". (L. Lefèvre : "le professeur psychologue" aux P.U.F., p. 79). Une rémunération même avantageuse des services supplémentaires ne saurait donner le temps matériel qui est exigé.

Enfin, il resterait à résoudre l'épineuse question de la continuité du contrôle dans le temps ; de la coordination d'année en année. Même dans les cas où la coordination a pu, au cours d'une même année, fonctionner de façon satisfaisante au sein d'une équipe, l'expérience a prouvé combien il est difficile de transmettre à l'équipe qui assure la relève un travail directement utilisable.

L'INTERVENTION DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE

Pour toutes ces raisons, le contrôle psychopédagogique des élèves nous paraît appeler un complément, si l'on est décidé à l'instituer de façon conséquente. Et ce complément pourrait être le Service de Psychologie Scolaire. Supposons un corps de maîtres, éprouvés par une incontestable pratique pédagogique, ayant par surcroît une formation psychologique spécialisée et une large connaissance des problèmes pédagogiques. Supposons de tels maîtres déchargés des responsabilités de leur enseignement propre - en totalité ou en partie, selon les besoins de l'étude individuelle dans l'établissement - pour assumer, conjointement avec leurs collègues, la plénitude du contrôle psychopédagogique. Nous aurons la formule du "psychologue scolaire", selon l'esprit défini dans le Projet de la Commission Langevin-Wallon.

En nous référant aux phases du travail que requiert le contrôle psychopédagogique, nous pouvons déterminer avec précision le rôle qui incombera aux psychologues scolaires.

- D'une part, ils seconderont leurs collègues et plus spécialement les professeurs coordinateurs, en les aidant à systématiser leurs procédés d'observation et d'enquête, à constituer et à élaborer les dossiers individuels.

- D'autre part, ils procéderont eux-mêmes à des examens individuels, à l'aide des techniques qui leur sont propres, chaque fois que des problèmes particuliers seront posés par la scolarité de tels élèves, et, par exemple, un problème d'orientation.

- Enfin, par leur participation aux différents conseils de classes, ils contribueront à assurer la coordination du contrôle psychopédagogique là où elle est le plus difficile à réaliser, c'est-à-dire entre les différentes classes et d'une année à l'autre.

La réalisation de ce programme indique nettement que le psychologue scolaire doit faire partie intégrante du personnel enseignant de l'établissement, au plein sens du mot. Il "doit appartenir à l'école et doit être un fonctionnaire de l'école. Il doit travailler comme les maîtres sous la responsabilité du Chef de l'établissement, et des autorités universitaires." (Wallon, III p. 7). Il ne sera ni un auxiliaire subalterne, ni - comme on a pu le craindre parfois - un super professeur. Aucune question de préséances ne devra se poser à son endroit : comme chaque professeur dans l'en-

seignement qu'il dispense, il sera le maître dans sa spécialité propre; et, comme chacun de ses collègues, il sera lié à tous les autres par les exigences du travail en commun.

VALIDITE DU TRAVAIL EN PSYCHOLOGIE SCOLAIRE :

LES METHODES

Sans entrer dans le détail, indiquons quelques aspects qui nous paraissent caractéristiques des méthodes de la psychologie scolaire.

L'enquête sous toutes ses formes (entretiens, questionnaires, fiches de renseignements) tient une grande place dans l'examen individuel. Ceci n'est pas un trait original de la psychologie scolaire, mais tout service psychologique, soucieux de la qualité de son travail, se doit de procéder de la sorte. Si nous le soulignons, c'est qu'on a tendance à réduire l'intervention de la psychologie à l'utilisation de techniques plus ou moins prétendument scientifiques : malentendu non moins fréquent chez les zéloteurs que chez les détracteurs. Or, à moins qu'on s'en tienne à une forme statique d'examen, que nous croyons condamnable, l'enquête est, par exemple, à peu près le seul recours, quand il s'agit d'inventorier le passé du sujet.

Elle est également notre méthode de prédilection dans certains domaines où a pu se répandre l'usage de techniques encore très discutées, et, en tout état de cause, d'application très délicate. Nous voulons parler du caractère et des intérêts de l'enfant : "Il y a là toute une étude extrêmement complexe où les moyens de mesure stricte font souvent défaut, où il faut beaucoup d'intuition, où il faut aussi beaucoup de renseignements puisés aux différentes sources et parmi les personnes qui ont pu connaître l'enfant" (Wallon, III, p. 5).

Enfin, l'enquête est pour nous le moyen d'assurer la liaison entre toutes les personnes que concerne le cas étudié. Nous tendons ainsi à intéresser nos collègues à l'étude individuelle, à systématiser peu à peu leurs observations, en partant de leur expérience directe - richesse inexploitée -, en évitant l'écueil d'une forme trop technique et trop compliquée dans la présentation des fiches et des questionnaires, en donnant la préférence aux instruments de travail élaborés avec le concours actif des usagers eux-mêmes.

La méthode des tests n'a donc pas à nos yeux, le caractère privilégié qu'on est souvent tenté de lui attribuer. Elle a sa place dans un ensemble de formes d'investigation, plus ou moins importante selon le tempérament de l'utilisateur ; mais elle n'est qu'un

moment de l'examen. Nous n'avons pas à ouvrir ici une discussion générale sur cette méthode, à propos de laquelle on a beaucoup polémique (I). Mais nous croyons utile de préciser l'usage que nous en faisons nous-mêmes.

Loin de nous l'idée de mésestimer les avantages que représente cette forme systématique d'examen, sur la base d'épreuves minutieusement expérimentées, permettant une comparaison précise des sujets examinés (nous ne disons pas une "mesure", ce qui est une autre question). D'autre part, avec l'entretien, elle nous donne l'occasion d'une prise de contact prolongée, d'une observation directe, dont nous ne pouvons évidemment nous passer.

Cette dernière raison nous incite à préférer de beaucoup la pratique des tests individuels à l'emploi des tests collectifs standardisés, selon la formule chère aux services de psychotechnique. Il semble d'ailleurs qu'on ait parfois exagérément sacrifié à l'ingéniosité de la présentation, à la simplicité de la notation et de la correction. Il ne s'ensuit souvent qu'une apparente rigueur, qui ne saurait tromper sur le caractère spépieux du résultat, eu égard à la réalité objective. Même dans les cas où la signification psychologique peut paraître claire, la méthode a sans doute une valeur pour l'expérimentation sur un groupe d'un fait général, mais l'interprétation d'un résultat individuel est toujours très délicate, en raison des interférences de facteurs étrangers à celui qu'on vise à travers l'épreuve utilisée, difficiles à saisir, d'autre part, dans un examen collectif.

Du reste, les résultats à un test d'application individuelle - tous les psychologues en conviennent - sont eux-mêmes des documents à interpréter, au même titre que les autres données de l'enquête. C'est le recoupement de toutes ces données, leur éclairage mutuel, qui dessine peu à peu la structure de la personnalité du sujet.

(I) Contentons-nous de renvoyer aux remarques très pertinentes de notre collègue R. Verdier, dans plusieurs articles de l'U.S., ainsi qu'aux articles déjà cités du Professeur Wallon (notamment I, pp. 136-7 - II, p. 199, III, pp. 4 et 5)

cf. aussi R. ZAZZO : Les tests et les oracles (Education Nationale, n° I, 6-I-1949) et : Méthode des tests et testomanie (Education Nationale, 9-2-1950).

Pour un psychologue tant soit peu averti, le respect d'une règle rigoureuse dans la conduite de l'examen n'entraîne pas le fétichisme du résultat brut et du nombre qui l'exprime; pas plus que la juxtaposition mécanique des différentes notes ne saurait reconstituer une image de l'individu.

Enfin, le rendement à un test est strictement relatif à une situation déterminée, celle-là même qui définit l'épreuve. A supposer que cette situation ait un caractère privilégié, et reflète des conditions générales du comportement du sujet, elle ne saurait être le substitut fidèle des situations particulières, qu'on essaye de juger à travers elle, et par exemple de ces situations très précises que constitue pour l'enfant l'accomplissement de ses tâches scolaires.

C'est pourquoi, au cours de nos examens, nous nous attachons de plus en plus, à l'analyse des attitudes et des démarches mentales de l'enfant au cours de ses exercices scolaires (), et à l'interprétation de ces documents psychologiques que représentent ses différentes tâches. C'est là, nous semble-t-il, un des aspects les plus importants du travail en psychologie scolaire, et l'un des plus spécifiques. On peut y saisir sur le vif les difficultés auxquelles se heurte l'enfant, dont il les aborde et réagit devant elles, dont il parvient ou échoue à les surmonter. Tant pour la connaissance individuelle des élèves que pour les recherches psychologiques, cette étude nous paraît avoir un intérêt comparable à cette "observation directe dans la classe"; que notre collègue R. Verdier préconise pour l'étude du comportement. Elle fait reposer sur les bases les plus solides les faits psycho-pédagogiques qu'il s'agit de contrôler, tout en ayant l'avantage d'intéresser plus vivement nos collègues à l'aspect psychologique de ce contrôle.

De fait, qu'il s'agisse d'exercices-types proposés par le psychologue scolaire au cours d'un examen, ou de devoirs donnés en classe par le professeur en accord avec le psychologue, les épreuves offrent une riche moisson de données, non seulement sur les dispositions intellectuelles de l'élève, mais aussi bien sur ses intérêts, sa tournure d'esprit, son caractère, se révélant ainsi un axillaire précieux tant pour redresser les défaillances que pour décider d'une orientation.

Il y a plus, une étude de ce genre, conduite minutieusement pour chaque discipline, voire pour chaque ordre d'enseignement, devrait permettre un jour d'é-

+ la façon

clairer un aspect de l'orientation dont nous avons à peine parlé, et qui cependant est capital. Savoir "ce que représente dans le domaine psychologique les matières qu'il (le professeur) enseigne, et les éléments nécessaires pour comprendre, pour s'adapter, pour s'assimiler ces matières" (Wallon, III, p. 8). "Par l'analyse des devoirs, des fautes commises dans les devoirs, on peut voir non seulement quelles sont les dispositions de l'enfant, mais quelles sont les difficultés particulières de certaines matières enseignées" (Wallon, id.) comme les qualités requises pour y réussir.

L'élaboration du dossier en un "livret d'observations systématiques" (I) est le dernier terme du travail. Ce livret vient d'être mis au point par les psychologues scolaires pour mettre à la disposition de tous ceux qui participent au contrôle psycho-pédagogique un instrument maniable, communicable, complet cependant et point trop technique. Ce livret, établi pour toute la durée de la scolarité, aurait donc l'avantage de condenser celle-ci sous un format relativement réduit, et d'en découvrir l'ensemble dans un délai très économique.

De plus, ce livret, qui impose un certain nombre de classements aux données recueillies dans le dossier, facilite par lui-même, à tout moment, la synthèse indispensable, ainsi que les indications pédagogiques qui peuvent en découler. Il permet ainsi de faire le point à la veille de chaque conseil de classe, ou à la fin d'une étape de la scolarité, sur des bases aussi solides qu'on peut la réaliser.

D'une manière générale - nous en avons le sentiment très vif - l'esprit qui anime notre travail est de nature à dissiper des craintes par ailleurs légitimes : au lieu de lui appliquer mécaniquement des recettes en faveur dans des domaines très différents d'elle, nous nous sommes attachés en effet, à doter la psychologie pédagogique de ses techniques propres, au nom de cette vérité "que la psychologie appliquée ne peut être purement et simplement déduite d'une psychologie déjà en possession de ses principes, mais qu'elle est le terrain expérimental où peuvent s'élaborer et se contrôler ses vérités et ses méthodes" (Wallon, II, p. 197).

(I) cf. Wallon : III, p. 7)

EFFICACITE DU TRAVAIL EN PSYCHOLOGIE SCOLAIRE :

LES CONDITIONS D'UN BON FONCTIONNEMENT

A dire vrai, la validité de notre travail n'est pas ce qui nous paraît le plus sujet à caution, mais bien plutôt son efficacité.

Non certes que les techniques n'aient encore à être améliorées et notamment celles qui concernent l'orientation scolaire. A priori, les tests dits d'aptitudes sembleraient ici les plus indiqués ; mais leur emploi appelle des réserves d'autant plus expresses, qu'il est précisément très séduisant. La voie la plus sûre pourrait bien être "l'étude des opérations mentales qu'exigent et qu'exercent les différentes matières d'enseignement". (Wallon, II, p. 200). Mais cette étude est à peine entreprise, et ne peut progresser que très lentement, étant de celles où le travail "sur le tas" semble être une meilleure formule que la recherche dans l'isolement du laboratoire.

Remarquons-le : le progrès serait grandement accéléré si l'on pouvait réaliser les conditions d'une collaboration très suivie entre la psychologie scolaire et les divers enseignements. Isolée, la psychologie scolaire en est réduite à piétiner. Mais sans elle, les maîtres, accaparés par leurs tâches scolaires quotidiennes, ne peuvent se donner ni le temps, ni les moyens indispensables.

Dans les rares circonstances où cette conjonction des efforts a pu se réaliser, le travail s'est tout de suite révélé très fructueux pour tous.

Mais la remarque ne vaut pas moins pour le travail pratique quotidien. Les insuffisances qui s'y manifestent s'expliquent, en dernière analyse, par l'état d'isolement qui continue d'être celui de la psychologie scolaire. Certes, il s'en faut, il n'y a plus entre l'école et elle le mur d'indifférence ou de scepticisme, qui, au début de l'expérience, a pu constituer un des obstacles les plus rudes. L'intérêt est né, et, à l'usage, une incontestable confiance, qui va se généralisant, et dont les preuves nous sont données presque chaque jour. Mais cette confiance, par son excès même, peut être tout aussi paralysante que l'indifférence, et traduit le plus souvent les mêmes malentendus sur la conception et le rôle de la Psychologie Scolaire.

De fait, beaucoup de nos collègues, même des plus favorables, persistent à voir en elle un service en marge de la vie ordinaire de l'établissement au même titre que le Service Médico-Social. L'étude individuelle, tout en reconnaissant son utilité, on l'abandonne entièrement à la charge du psychologue : où commence l'activité de ce dernier, finit celle du professeur ; l'intérêt du second pour le travail du premier est plutôt curiosité intellectuelle que conscience de responsabilités communes dans une tâche commune. Ceux-là même qui regrettent un tel état de choses l'attribuent plus volontiers à une destination normale de la Psychologie Scolaire qu'à l'effet d'un malentendu. Il en résulte un inévitable alourdissement du travail ; les enquêtes sont longues à mener, il arrive que des maîtres ne comprennent pas l'utilité des renseignements qu'on leur demande, comme si les seuls tests pouvaient suffire à tout ; ils ne saisissent pas toujours la portée pédagogique des conclusions, non plus que leurs responsabilités et celles du conseil de classe à l'égard de ces conclusions.

La même équivoque règne touchant les domaines où s'étend la compétence du psychologue scolaire. Au début de l'expérience, et pendant assez longtemps, on n'a voulu voir en lui qu'un aide de recherches, détaché dans les établissements scolaires à des fins d'expérimentation, n'ayant qu'un très lointain rapport avec la pratique quotidienne de l'école. Actuellement, selon l'opinion du demandeur, il est tantôt le "psychanalyste" - voir le psychiatre -, chargé, non de dépister, mais de traiter les enfants particulièrement difficiles, présentant des troubles caractériels nettement accusés ; tantôt l'"orienteur professionnel" à qui l'on ne demande plus seulement des indications d'ordre scolaire, mais des conseils très précis sur le choix d'une carrière. Ainsi, des problèmes qu'on soumet au psychologue scolaire débordent souvent ses attributions propres. Inversement, il est loin de pouvoir toucher tous les élèves qui relèveraient normalement de son contrôle, soit que les maîtres sousestiment ou méconnaissent les problèmes, soit qu'ils ne présentent pas l'opportunité d'une intervention du psychologue scolaire en de pareils cas.

Cependant, il faut bien le reconnaître, la ténacité de ces malentendus tient en grande partie à l'actuelle impossibilité matérielle et administrative, d'assurer les liaisons indispensables. Aucune explication théorique ne vaut la

prise de conscience directe dans le cours du travail commun. Or, l'isolement du psychologue scolaire, dans son travail, n'est que l'effet du cloisonnement regrettable que notre système actuel maintient entre les activités des uns et des autres. La répartition individuelle des services, le morcellement des horaires, sont autant de conditions néfastes à l'organisation de tout travail collectif. Les conseils de classe de fin de trimestre, seul lieu de rencontre officiellement prévu, ne sauraient - tout le monde en convient - constituer une armature suffisante pour les tâches nouvelles que l'école se doit d'affronter.

Toute la répartition du travail du psychologue scolaire est suspendue à cette nécessité : quel équilibre établir entre les examens de dépistage, collectifs et systématiques, répétés à des étapes déterminées de la scolarité, et les examens individuels, destinés à résoudre les problèmes particuliers qui peuvent à tout moment se poser pour un enfant donné. Par leur masse, les premiers représentent une somme de travail matériel et de temps, qui n'a pas de sens, si l'on ne peut en tirer des conclusions rapidement transmissibles et utilisables. Pour les seconds, il faut aussi que les cas soient signalés et résolus sans perte de temps, faute de quoi l'intervention du psychologue scolaire perd son intérêt et son efficacité. Dans tous les cas, la célérité requise dépend de la permanence des liaisons et d'une judicieuse répartition des responsabilités.

Mais nous ne nous contenterons pas de cette démonstration par l'absurde. Nous avons la chance d'administrer la preuve directe, à la faveur de la nouvelle organisation du travail de coordination dans les classes de Sixième et Cinquième. Nous sommes en état de l'assurer : loin de rendre inutile le travail des psychologues scolaires, l'application de la circulaire du 30 mai 1952 a permis à ces derniers de se manifester sous leur véritable jour et de jouer leur rôle d'auxiliaires naturels des maîtres coordinateurs et des nouveaux conseils de classe. Les faits n'ont pas déçu les espoirs que nous y avons mis. L'épreuve de l'expérience nous a confirmé le bien fondé de la formule de travail définie dans le présent rapport : l'organisation efficace du contrôle psycho-pédagogique par le conseil de classe, les professeurs coordinateurs et le service de psychologie scolaire.

C O N C L U S I O N

Nous ne prétendons pas avoir projeté sur cet ensemble de questions toute la lumière qu'il faudrait. Nous serions heureux, si, dissipant quelques malentendus fondamentaux, nous étions parvenus à jeter les bases d'une discussion profitable, à provoquer des réactions justifiées, des demandes d'éclaircissements, dont nous sommes les premiers à sentir la nécessité.

Peut-être éviterons-nous du moins d'être accusés d'impérialisme. Impérialistes, ni par les techniques que nous utilisons. Nous sommes les premiers à "redouter comme le feu la formation par des instituts très spécialisés d'un personnel qui se sentirait en marge et supérieur à l'université rampante." (cf. R. Verdier U.S. du 15-2-50, p. 37). De tout temps, dès l'origine de l'expérience, "nous avons tenu à souligner que la psychologie scolaire ne pourrait se développer, ne pouvait se justifier, que si elle comprenait les problèmes de l'école. Le psychologue scolaire n'a pas de problèmes qui lui soient propres... Il y aurait un très grand danger à transposer dans l'école les problèmes qui sont nés dans les laboratoires" (Mr. Zazzo, aux journées d'études de la psychologie scolaire, Sèvres, décembre 1949). Il nous semble l'avoir montré, notre principale préoccupation a toujours été précisément de briser l'isolement dont souffre notre travail.

Nous voudrions avoir montré cet autre point : dans un enseignement rénové, décidé à assumer ses responsabilités devant l'inéluctable évolution des exigences sociales qui se manifestent à son égard, il y a place pour la psychologie scolaire. Fait symptomatique, tous les projets de réforme les plus récents prévoient l'institution d'un contrôle psycho-pédagogique des élèves...

Mais qu'on prenne garde aux solutions bâtardes adoptées par souci d'économie ou par commodité administrative. Un respect anachronique d'habitudes désuètes n'explique pas à lui seul les résistances à une orientation psychologique de l'enseignement. Si l'on a le souci d'effectuer sans heurt les transformations qui s'imposent... il faudra une formule harmonieuse, répondant aux conditions du travail scolaire, et aux problèmes spécifiques qui se posent à l'enseignement. Compte tenu de toutes les ressources que la psychologie offre actuellement à l'école, nous avons

+ nous ne le sommes ni par les attributions que nous revendiquons,

le sentiment que la psychologie scolaire réalise l'approximation la moins imparfaite de la formule recherchée.

R. COLLIGNON
Psychologue scolaire au Lycée
J. Decour - PARIS

N.B. - Nous avons fait un certain nombre de références à des articles du Professeur H. Wallon, qui est, en France, comme le père spirituel de la Psychologie Scolaire, et dont les oeuvres et les conseils inspirent quotidiennement notre travail.

Voici les titres de ses articles :

- I.- "Psychologie et éducation de l'enfance" dans la revue "Pour l'Ere Nouvelle" - Juillet 1937
- II.- "La formation psychologique des maîtres", id. - Août-Sept. 1938
- III.- "Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession", conférence faite le 1er Mars 1945, sous les auspices de l'Union Française Universitaire.
- IV.- "L'Education nouvelle et la Réforme de l'Enseignement", revue "Pour l'Ere Nouvelle" - Janvier 1946.
- V.- "Préface" au N° I de la Revue "Enfance", Janvier-Février 1948

Nous avons cité aussi :

- Les articles de notre collègue R. VERDIER dans l'U.S. (I5-2-50 - I-I2-51)
- R. GAL : L'Orientation Scolaire (P.U.F.)
- LE LEFEVRE : Le Professeur Psychologue (P.U.F.)

Rappelons enfin les articles de M. ZAZZO, déjà cités, et mentionnons la bibliographie d'ensemble sur la Psychologie Scolaire, parue dans le n° spécial de la revue "ENFANCE" (nov.-déc. 1952)

Paris, 20 Mars 53

Cher Ami,

J'ai lu votre rapport au S.N.E.S. sur le rôle du Psychologue-Scolaire. Je vous remercie de me l'avoir communiqué.

Je le trouve parfaitement juste et présenté avec toutes les nuances désirables. Il me paraît propre à dissiper tous les malentendus et tous les contre-sens possibles à l'égard de fonctions nouvelles et complexes.

Croyez, je vous prie, à mes sentiments cordiaux et dévoués.

Hanri WALLON

Paris, le 6-3-53

Mon cher Ami,

J'ai lu avec beaucoup d'attention le très long rapport destiné à FEDENSIEU et que je vous remercie de m'avoir transmis.

Je tiens à vous dire personnellement que Monsieur le Directeur Général, précédant vos désirs, a, dans une circulaire récente, que vous recevrez très prochainement, si même elle ne vous a pas déjà été communiquée, demandé à Monsieur le Recteur de l'Académie de vous associer étroitement aux travaux des conseils de classe prévus par la circulaire du 30 Mai.

Certes votre rapport indique que la chose avait été pratiquement réalisée. Il convenait tout de même de l'officialiser et de la faire connaître à tous.

Je vous remercie à l'avance du rôle que vous

pouvez remplir dans l'oeuvre commune que nous poursuivons.

Je vous prie d'accepter, mon cher ami, l'expression de mes sentiments les plus dévoués.

F. CAMPAN,
Inspecteur général de l'Instruction
Publique.

Le 11 Mars 1953

Mon cher Camarade,

Je vous remercie vivement de m'avoir envoyé votre intéressant rapport sur le Rôle du psychologue scolaire dans l'Orientation des élèves. C'est une étude complète qui précise bien ce qu'attend de vous un enseignement rénové. Je veux croire qu'elle contribuera à dissiper un malentendu que je déplore.

Votre contribution à un projet commun est précieuse : je n'aurai garde de l'oublier devant la F.E.N.

Cordialement à vous

Roger DENUX
Secrétaire de la Commission
Pédagogique du Syndicat National des
Instituteurs.

13 Mars 1953

Cher Camarade,

J'ai lu votre rapport avec beaucoup d'intérêt, et je vous remercie de me l'avoir envoyé. Les positions de la C.P. du S.N.E.S. reposent évidemment sur une grande ignorance de la question ; et moi-même j'avoue que je n'ai jamais eu le temps de l'étudier comme elle le mérite. Notre camarade PARAIRE, au S.N.E.S., a pourtant fait de grands efforts pour nous éclairer tous. Il est certain, d'autre part, que certaines publications ont présenté la psychologie scolaire à peu près comme une panacée et

lui ont fait du tort. Mais je crois que la population d'expériences comme la vôtre ne peut que faciliter une meilleure connaissance des choses. Je vous promets de m'y employer de mon mieux.

Cordialement à vous.

J. MARCHAND
Secrétaire générale de la
F.E.N. - C.G.T.

Sceaux, le 8 juin 1953

Mon cher Ami,

Je m'excuse de vous répondre si tardivement, mais, très pris par l'examen et la discussion au Conseil Supérieur et au Conseil d'Enseignement du second Degré du projet de réforme, je n'ai pas trouvé jusqu'ici la possibilité de le faire à loisir, et je tenais à lire votre rapport de très près.

J'ai pu l'an dernier, préparant un travail d'ensemble sur la pédagogie des classes nouvelles (qui doit paraître à la rentrée aux Presses Universitaires) rencontrer plusieurs de vos collègues, attachés comme psychologues scolaires aux établissements que je visitais, m'entretenir avec eux. Si le caractère très général de mon enquête ne m'a pas permis de me laisser initier, comme je l'aurais souhaité, aux détails de leurs méthodes, je me suis convaincu - si j'avais eu besoin de l'être - des services qu'ils rendent et du sérieux comme de l'intelligente souplesse de leur effort.

Je crois comme vous que cet effort serait à la fois moins ingrat et plus efficace si le psychologue scolaire pouvait sortir de cet état déprimant d'isolement que vous décrivez si bien et si son action pouvait se trouver plus étroitement associée à celle des maîtres, dans une coopération confiante et régulière.

Le seul point d'importance sur lequel je ne serais pas d'accord avec vous, si du moins je vous ai bien compris, serait celui-ci : vous souhaitez que l'étude individuelle et le contrôle psychopédagogique des élèves "fassent l'objet d'une nouvelle spécialité de la fonction enseignante", d'un service distinct "assumé par des maîtres spécialisés, coordonnant et complétant

le contrôle exercé par leurs collègues dans les différentes disciplines" ; et "déchargés... des responsabilités de leur enseignement propre". C'est à peu près la formule du "professeur psychologue" de M. Lefèvre, contre laquelle j'aurais beaucoup d'objections. S'il est souhaitable qu'une part (modeste) soit faite dans la formation professionnelle de tous les futurs enseignants à une connaissance très générale des méthodes de travail du psychologue scolaire dont ils auront à recueillir les avis, il semble que ces avis ne peuvent être donnés utilement que par un personnel ayant reçu une formation psychologique spécialisées ; que par conséquent les deux fonctions d'enseignant et de psychologue doivent demeurer entièrement distinctes ; que les conseils d'orientation doivent être donnés par les maîtres ; que le psychologue scolaire doit rester le "technicien" qui, pour l'établissement de ces conseils, leur apporte des éléments d'information ressortissant à ses techniques propres. Il faut que chacun demeure dans la sphère de sa compétence : confondre les deux tâches serait, à mon sens, risquer le pire désordre.

Je pense que la discussion de votre rapport viendra à la Commission pédagogique du S.N.E.S. Vous pouvez naturellement compter sur la sympathie avec laquelle, sans en accepter toutes les thèses, j'aborderai cette discussion.

Croyez, mon cher ami, à mes meilleurs et bien dévoués sentiments.

M.A. BLOCH.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUESBIBLIOGRAPHIE
DES PSYCHOLOGUES-SCOLAIRES

- B. ANDREY.- "Points de vue sur la Psychologie Scolaire" in Bulletin du Groupe d'Etudes de Psychologie de la Sorbonne" - 1951-52, N° 5
- "Un questionnaire de comportement en milieu scolaire" in idem. 1951-52, N° 8
- B. ANDREY & J. LE MEN.- "La Psychologie scolaire et l'Enseignement spécial" in "Cahiers de l'Enfance Inadaptée" - 1952-53, N° 15
- B. ANDREY, J. LE MEN & Dr. R. FAU.- "Problème du Débile Caractériel" in "Cahiers de l'Enfance Inadaptée" 1953 - N° 19
- DR. FAU, B. ANDREY & J. LE MEN.- "Contribution au diagnostic différentiel entre l'arriération mentale et la schizophrénie infantile" in "Actes du Congrès International d'Hygiène Scolaire" - Lyon, Juillet 1951
- BRIED.- "Le Dessin de l'Enfant. Premières représentations humaines" in "Enfance" , n°s 3-4 Mai-octobre 1950
- N. BOUILLY.- "Les Journées d'un psychologue scolaire" in "Enfance" n° 5 - Novembre-décembre 1952
- M. CANTACUZENE.- "Le Psychologue scolaire" in "La Voix des Parents", mars 1950
- H. CHAMBRON.- "Quelques aspects des processus intellectuels au cours de l'analyse grammaticale chez les enfants de 6ème" in : "Enfance" - mars-avril 1953 - p. 167-179
- P. DAGUE.- "Le régime des examens et des concours en France : Problèmes de Docimologie" in "Enfance" n° 5 - novembre-décembre 1952

- S. & Ch. GALLOT.- "La psychologie scolaire dans le Rhône" in "l'Ecole Libérée" (Bulletin de la Fédération de l'Enseignement du Rhône" - mai 1949
- Ch. GALLOT.- "A propos de l'apprentissage de la lecture et de ses troubles" in idem. Janvier 1954.
- "Aperçu de l'activité d'un psychologue scolaire attaché à un établissement du 1er degré à Lyon" in "Bulletin de l'Ecole de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon" - janvier 1951 et "Enfance" n° 5, nov-déc. 1952
- Ch. GALLOT.- "Etude pour un dossier psychologique" Considérations préliminaires" in idem, novembre 1951
- I. GILLE & R. GILLE.- "Problèmes d'habileté manuelle, étudiés d'après les résultats à trois tests moteurs collectifs" in "Enfance" n° 5, novembre-décembre 1952
- I. GILLE, M. JOLY, M. DABOUT, L. LEPEZ, A. VINCENT.- "La compréhension et le raisonnement dans les problèmes d'arithmétique chez les élèves de 11 à 13 ans" in "Enfance" n° 5, novembre-décembre 1952
- R. LEPEZ.- "Les Techniques de la Psychologie appliquée" in "L'Information philosophique", 1ère année - N° 1. Janvier-février 1951
- "Les Tests de Personnalité" in idem n° 3 mai-juin 1951
- R. OUDARD.- "Jeux & Jouets" in "Editions de l'Ecole des Parents".
- J. SIMON.- "La communauté et l'enfant agressif" in "l'Education Nationale", supplément pour les Instituteurs", n° 17 - mai 1950
- "Les dyslexies d'évolution et la psychopédagogie de la lecture", in "Enfance" n° 5, nov.Déc. 1951
- "Quelques remarques sur la psychologie de la lecture" in "Cahiers de l'Enfance Inadaptée", n° 15, oct.-nov. 1952

J. SIMON.- "Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture" in "Enfance" n° 5. nov. déc. 1952

"Etude psychopédagogique de l'orthographe" in *idem*.

"Psychopédagogie de l'orthographe" P.U.F. 1954, 125 p.

A. VINCENT.- "Le Psychologue scolaire dans le 1er degré" in "L'Ecole Libératrice" 1953, N° 29 - 32 - 33.

R. VIOLETTE.- "Recherches des Psychologues scolaires en psychopédagogie des mathématiques" in "Enfance" nov-déc. 1952

(nov-déc. 1952) -----

Rappelons que le n° 5 de la revue "Enfance" a été spécialement consacré à la psychologie scolaire.

N O T E

Toute correspondance concernant le Bulletin peut être adressée :

soit à Raymond COLLIGNON
Secrétaire de l'Amicale des
Psychologues Scolaires
Lycée Jacques Decour
PARIS

soit à Pierre DAGUE
Responsable du Bulletin
Lycée Paul LANGEVIN
SURESNES