

UNIVERSITE DE MONTREAL

ETUDE COMPARATIVE DES MANUELS DE PEDAGOGIE

PAR

REAL BOUCHER

SECTION D'EDUCATION COMPAREE ET DES FONDEMENTS DE L'EDUCATION
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION



MEMOIRE PRESENTE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAITRE ES ARTS (M.A.)

(OCTOBRE, 1985)



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Habituellement l'étudiant-chercheur met à l'épreuve la patience et l'intérêt de son directeur de recherche pour le sujet qu'il traite. Tout au long de ce travail, monsieur Marcel De Grandpré a montré qu'il possédait bien ces deux vertus si importantes aux yeux d'un candidat à la maîtrise. Je l'en remercie chaleureusement; dans cette direction éclairée, j'ai particulièrement apprécié son savoir et sa sagesse.

Je veux également témoigner ma reconnaissance à Simone Aubin, mon épouse et amie, qui m'a si affectueusement soutenu tout au long de cette recherche.

72071084

+
MEM
147
Rj

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
SOMMAIRE	iv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: DÉFINITION DE L'ÉCOLE NOUVELLE	6
1. Les reproches de l'École nouvelle à l'école traditionnelle	7
1.1 Le verbalisme	7
1.1.1 Reproches directs	7
1.1.2 Reproches similaires	9
1.2 Méconnaissance de la psychologie de l'enfant	12
1.2.1 Confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte	13
1.2.2 Méconnaissance de la valeur fonctionnelle de l'intelligence	17
1.2.3 Méconnaissance des différences individuelles ..	19
1.3 Autoritarisme et routine	20
2. Les orientations de l'École nouvelle	22
2.1 L'enseignement concret par l'activité	23
2.2 L'adaptation à l'enfant	27
2.3 L'autonomie de l'élève	37
CHAPITRE II: DESCRIPTION DES MANUELS DE PÉDAGOGIE	41
1. Le manuel de Th.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern	43
1.1 L'introduction du volume	44
1.2 La psychologie	52
1.3 L'organisation pédagogique des écoles	55
1.4 Méthodologie de l'enseignement	63

1.4.1	Le catéchisme	63
1.4.2	La langue française	64
1.4.3	L'histoire	73
1.4.4	L'agriculture	75
2.	Le manuel de François-Xavier Ross	76
2.1	Première partie: Livre I	77
2.2	Deuxième partie: Livre II	79
2.3	Troisième partie: Livre III	83
2.4	Méthodologie spéciale	86
2.4.1	L'histoire	87
2.4.2	L'agriculture	88
2.5	Quatrième partie: Livre IV	89
3.	Le manuel de Roland Vinette	92
3.1	Première partie: Introduction	93
3.2	Deuxième partie: L'éducation	96
3.3	Troisième partie: L'enseignement	103
3.4	Quatrième partie: L'organisation de l'école	116
3.5	Méthodologie spéciale	123
3.5.1	La religion	124
3.5.2	La langue française	127
3.5.3	L'histoire du Canada	132
3.5.4	L'agriculture	136
CHAPITRE III	RATTACHEMENT ÉDUCATIF DES MANUELS DE PÉDAGOGIE	140
1.	La complémentarité des antinomies	141
2.	Le manuel de Th.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern	148
3.	Le manuel de François-Xavier Ross	155
4.	Le manuel de Roland Vinette	160
CONCLUSION	173
BIBLIOGRAPHIE	177

SOMMAIRE

On connaît peu les instruments de soutien à la pratique pédagogique qui ont été utilisés au Québec de 1900 à 1950. Pourtant, parmi eux, les manuels de pédagogie composés durant cette période par des Québécois, constituent des indicateurs théoriques intéressants de moyens suggérés au futur maître pour dispenser ses enseignements. Quelle approche ces manuels favorisaient-ils: traditionnelle ou renouvelée? Comment peut-on définir ces manuels au plan conceptuel et en termes d'orientation méthodologique? A quelle philosophie éducative peut-on les rattacher? Toutes ces interrogations se ramènent à une seule question de recherche: les orientations qui se dégagent de ces manuels correspondent-elles aux positions de l'Ecole nouvelle ou rejoignent-elles plutôt celles de l'Ecole traditionnelle?

Au niveau de la méthodologie utilisée, nous définissons d'abord les composantes des concepts "Ecole nouvelle" et "école traditionnelle". Nous procédons ensuite à une analyse thématique de trois manuels de pédagogie québécois utilisés de 1900 à 1950 dans les écoles de formation des maîtres du Québec. Nous déterminons par après en quoi ces manuels s'identifient en tout ou en partie à l'Ecole nouvelle ou à l'école traditionnelle. La méthode historique et la méthode d'éducation comparée sont donc largement utilisées.

Notre recherche nous amène à conclure que les orientations de ces manuels de pédagogie ne rejoignent pas résolument les positions de l'une ou l'autre des deux écoles. Ils insistent beaucoup sur le renouvellement des attitudes comme préalable à l'utilisation des méthodes d'enseignement. Ce renouvellement trouve ses fondements aussi bien dans les propositions de l'Ecole nouvelle que dans celles de l'école traditionnelle. Les manuels de pédagogie décrits dans cette recherche véhiculent souvent une pédagogie dite traditionnelle au niveau des méthodes, mais posent la problématique de la souplesse au niveau des attitudes.

INTRODUCTION

Depuis toujours, l'éducation et l'enseignement ont été l'objet de critiques diverses et de tentatives de renouvellement plus ou moins fructueuses. On a souvent accusé les maîtres d'être complètement dépassés par les événements, de véhiculer une pédagogie désuète, de recourir à des moyens disciplinaires et à des méthodes d'enseignement qui briment l'enfant et qui l'empêchent d'apprendre. L'école traditionnelle était donc blâmée de tous les maux qui accablaient les élèves. Pourtant, durant tout ce temps, plusieurs personnes prônaient un renouvellement des idées et des méthodes éducatives. Jean-Jacques Rousseau le premier, proposait au XVIIIe siècle de placer le centre de gravité dans l'enfant alors qu'il se voyait le plus souvent prescrire ce qu'il avait à faire. Plus récemment, plusieurs pédagogues y ont trouvé référence: nommons entre autres Ellen Key, Johann Heinrich Pestalozzi; Johann Friedrich Herbart, John Dewey et Alexander S. Neil.

Au Québec même, l'école a également été prise à partie et pour des raisons tout à fait semblables. On a l'impression que tout un passé éducatif est condamné par les thuriféraires d'une pédagogie dite active, et nous nous demandons si le genre d'enseignement tant décrié était à ce point nuisible pour le développement des élèves. Notre démarche de recherche part de cette réflexion et dans un premier temps, elle se proposait de déboucher sur un examen du genre d'enseignement qui était pratiqué

dans nos écoles de 1900 à 1950. Cette entreprise était beaucoup trop vaste dans le cadre d'un projet de maîtrise et nous avons plutôt choisi d'examiner les idées et les principes pédagogiques qui ont servi d'assise à la formation des enseignants. Pour mieux circonscrire encore nos intentions de recherche, nous limitons notre investigation à l'étude des manuels de pédagogie publiés au Québec entre 1900 et 1950. Nous pensons pouvoir y trouver les indices qui vont nous permettre de dire si la pensée qu'ils proposent pousse les futurs enseignants dans des voies dites traditionnelles ou si elle leur suggère d'innover. En d'autres termes, les orientations qui se dégagent de ces manuels correspondent-elles aux positions de l'Ecole nouvelle ou rejoignent-elles plutôt celles de l'école traditionnelle? Telle est notre question de recherche.

Pour être en mesure de répondre à cette question, il faut d'abord définir l'Ecole nouvelle. Ce sera l'objet de notre premier chapitre. En cherchant les caractéristiques de l'Ecole nouvelle nous pourrions identifier les faiblesses dont celle-ci accuse l'école traditionnelle. L'Ecole nouvelle s'est posée en s'opposant, ce qui lui a permis d'imaginer des idées et d'expérimenter des méthodes et des moyens pour remplacer ce qu'elle dénonçait. Albert Kessler¹ nous fournira l'essentiel du matériel dont nous avons besoin pour éclairer notre perception des deux écoles.

¹Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, Ecole traditionnelle/école nouvelle. Fribourg, Editions universitaires Fribourg, 1964, 496p.

Le chapitre II fera la démonstration des orientations éducatives de trois manuels de pédagogie² écrits au Québec pendant la période précitée. Ce que nous en retiendrons portera principalement sur la philosophie éducative de leurs auteurs, leur perception de l'enfant, leur conception de l'enseignant et leurs propositions en matière de méthodologie de l'enseignement.

L'exposé théorique de notre premier chapitre et la démonstration du chapitre II nous fourniront l'occasion, au début du chapitre III, de juger de l'enjeu véritable du débat qui existe entre les tenants des deux écoles. Les positions sont-elles aussi irréductibles qu'on peut le penser de prime abord? Kessler nous permettra encore de clarifier cette question par une proposition portant sur la complémentarité des antinomies pédagogiques. Nous pourrons par la suite revenir à notre question de recherche puis tenter d'y répondre en comparant les éléments que nous aurons dégagés de chacun des manuels de pédagogie à ceux que nous aurons identifiés dans notre cadre théorique.

L'étude d'Albert Kessler intitulée La fonction éducative de l'école sera donc notre principale source théorique. Mais à cette oeuvre il faut ajouter une série de volumes qui ont été écrits soit par les tenants

²Thomas-Grégoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan, John Ahern, Pédagogie pratique et théorique, Québec, J.-A. Langlais et Fils, 1909, 409p. François-Xavier Ross, Traité de pédagogie théorique et pratique, Québec, Charrier & Dugal, 1916, 416p. Roland Vinette, Pédagogie générale, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, 416p.

de l'Ecole nouvelle, soit encore par des auteurs qui ont voulu faire la part des choses. Au premier groupe appartiennent les encenseurs de la pédagogie nouvelle: Marc-André Bloch, Edouard Claparède, Paul Foulquié, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, John Dewey, Maria Montessori, Robert Dottrens, Roger Cousinet; au second groupe, beaucoup plus restreint, appartient Suzanne-Marie Durand qui malgré ses sympathies pour l'Ecole nouvelle montre que l'école traditionnelle a quand même de bonnes choses à présenter. Tous ces auteurs seront utilisés ou présentés dans le cours de notre travail.

Pourquoi une recherche sur un tel sujet? Il s'agit pour nous de démystifier une croyance qui soutient que les méthodes nouvelles d'enseignement sont indispensables au développement éducatif de l'enfant. En ce qui nous concerne, nous pensons que ces méthodes sont souvent utilisées par des enseignants qui n'y croient pas ou qui se préoccupent bien peu de faire oeuvre éducative. De plus, même pour l'enseignant qui croit aux vertus de ces méthodes, nous ne sommes pas du tout certain que le succès réside dans leur utilisation. Nous avons gardé un souvenir impérissable d'instituteurs et d'institutrices qui n'employaient que des méthodes et des procédés traditionnels d'enseignement, mais qui ont laissé leur marque par des attitudes empreintes de respect et d'attention pour leurs élèves. N'est-ce pas au niveau des attitudes que peut résider la véritable innovation? La sensation d'être bien à l'école ne vient-elle pas de là avant tout? Ces maîtres et maîtresses ne faisaient jamais de discipline et j'ai

souvenance que leurs élèves apprenaient bien. Alors qu'en est-il?

Pour notre satisfaction personnelle et pour éclairer un peu ceux et celles que ce débat tracasse, nous voulons démêler ce qui actuellement nous paraît confus. C'est par l'étude des manuels de pédagogie que nous pensons pouvoir y arriver.

CHAPITRE PREMIER

DÉFINITION DE L'ÉCOLE NOUVELLE

Bien que fort ancienne comme concept, l'appellation Ecole nouvelle est d'un usage relativement récent, puisque ce n'est qu'en 1889 que Cecil Reddie crée à Abbotsholme la première institution portant le nom de "New School".¹ Le concept comme tel revêt une très large réalité qui va de la remise en question du rôle de l'enseignant auprès de l'enfant, jusqu'à la plus entière liberté de ce dernier en matière d'activités d'apprentissage. L'Ecole nouvelle se définit par opposition aux reproches qu'elle adresse à l'école traditionnelle. Dans son étude intitulée La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle/école nouvelle, Albert Kessler a saisi qu'il "y a bien des chances qu'on puisse atteindre plus facilement à l'essence de l'Ecole nouvelle par l'étude de ce qu'elle condamne, qu'à travers le dédale de ses dénominations multiples et de ses méthodes variées presque à l'infini."²

Kessler a utilisé cette méthode pour répertorier les caractéristiques de l'Ecole nouvelle et cerner les composantes de ce concept; c'est ce procédé qu'à notre tour nous lui emprunterons. Si du point de vue con-

¹Albert Kessler, La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle/école nouvelle. Fribourg, Editions universitaires Fribourg, 1964, p. 10.

²Ibidem, p. 31.

ceptuel, le présent chapitre fait appel à l'oeuvre de Kessler comme principal point d'appui, il ne traduira pas les critiques que l'auteur manifeste à l'endroit de certains procédés préconisés par les adeptes de l'Ecole nouvelle. Notre démarche ne va pas dans ce sens, puisque des caractéristiques de l'Ecole nouvelle présentées par Kessler, nous ne retiendrons que les appellations dérivées et les explications qu'il en donne.

Tout en faisant le procès de l'école traditionnelle, l'Ecole nouvelle s'empresse d'adopter des positions opposées aux abus qu'elle dénonce; sa projection négative de l'école traditionnelle nous permettra, en somme, de dégager un portrait de ses tendances propres, de ses orientations et des innovations qu'elle propose. C'est dans l'ordre emprunté par Kessler que nous procéderons; avant d'aborder les remèdes aux reproches que l'Ecole nouvelle adresse à l'adversaire, voyons en quoi consistent ces reproches.

1 Les reproches de l'Ecole nouvelle à l'école traditionnelle

De façon générale, l'École nouvelle signale trois grands reproches: 1. le verbalisme; 2. l'ignorance ou la méconnaissance de la psychologie de l'enfant; 3. l'autoritarisme et la routine. Voyons d'abord en quoi consiste le verbalisme.

1.1 Le verbalisme

1.1.1 Reproches directs

S'inspirant principalement des dictionnaires de la langue françai-

se,³ Kessler donne deux sens au mot "verbalisme", "1. tendance intellectuelle à se satisfaire de mots" (verbalisme intellectuel); "2. méthode d'enseignement qui fait apprendre des mots" (verbalisme pédagogique).⁴ Quand il définit le verbalisme, Piaget lui donne le premier sens: "habitude de se contenter de mots au lieu de penser objectivement le réel tel qu'il est."⁵ Ceci nous amène à la représentation de l'objet; le maître peut-il n'utiliser que la parole pour déclencher dans l'esprit de l'enfant une idée correspondante? Le verbalisme intellectuel conduirait donc inévitablement au verbalisme pédagogique qui, en pratique, ne permettrait pas à l'enfant de manipuler les objets. Entre la quantité d'informations transmise par l'école traditionnelle à l'enfant et ce qu'il en retient, il existerait un hiatus qu'expliquerait la tendance à se contenter du verbalisme comme moyen privilégié d'enseignement. Abus de la fonction verbale, utilisation exagérée de la parole pour exposer, tendance à exiger de l'enfant qu'il répète oralement ou par écrit ce que le maître lui récite ou lui fait lire, dissociation entre la parole et la réalité qu'elle est sensée représenter, tels sont les reproches sur lesquels les pédagogues de l'Ecole nouvelle s'entendent généralement pour dénoncer le recours presque

³Nommons entre autres les oeuvres suivantes: Dictionnaire encyclopédique Quillet; Larousse du 20e siècle; Littré, Dictionnaire de la langue française, supplément 1877; Dictionnaire de l'académie française; Guérin P., Dictionnaire des dictionnaires. Ibidem, p. 56.

⁴Ibidem, p. 57.

⁵Cité par Albert Kessler, Op. cit., p. 64.

exclusif au langage parlé ou écrit comme méthode d'enseignement.⁶

1.1.2 Reproches similaires

Parmi les reproches similaires que l'Ecole nouvelle adresse à l'école traditionnelle, il convient de relever quelques expressions qui ne se présentent pas nécessairement sous le vocable de verbalisme; d'autres dénominations ou aspects du verbalisme restent possibles.

Nommons d'abord l'enseignement abstrait, lequel rejoint au plan conceptuel le reproche que nous avons exposé jusqu'à maintenant: décrire verbalement l'objet sans le présenter, ne constitue aux yeux de l'Ecole nouvelle qu'une simple abstraction et ne correspond en rien au processus mental naturel de l'enfant pour qui l'abstrait passe d'abord par le concret.⁷ L'Ecole nouvelle ne nie pourtant pas la nécessité d'amener l'enfant à l'abstraction mais uniquement lorsque son stade de développement psychologique le permet.⁸

Un autre reproche qui ressemble beaucoup au verbalisme est l'enseignement théorique. Selon les adeptes de l'Ecole nouvelle, l'enseignement théorique réfère aussi bien à la transmission de connaissances générales et de schémas qu'à l'utilisation prématurée de mots abstraits.⁹ Ce

⁶Ibidem, pp. 68-69.

⁷Ibidem, p. 72

⁸Ibidem, p. 74

⁹Ibidem, p. 75.

type d'enseignement ne permettrait pas facilement l'apprentissage de la langue réelle, c'est-à-dire celle qu'on doit comprendre et qu'il faut parler.¹⁰ Le problème soulevé ici est celui de la règle ou de la démonstration précédant la présentation de l'objet concret à étudier; l'enseignement théorique ne faciliterait donc pas l'acquisition de connaissances particulières par lesquelles il faut passer pour aboutir aux formules, aux règles ou aux schémas généraux. De plus, il rendrait l'élève passif; Gaston Mialaret décrit cet état:

L'élève est passif quand il subit un enseignement sans y prendre une part personnelle. Le sujet de la leçon est imposé par le maître, dans un programme scrupuleusement réparti d'avance, et n'est nullement affecté par les intérêts propres des élèves. Le plan de la leçon est tout tracé. (...) Il désigne dans le manuel les pages à apprendre, indique ce qu'il convient de retenir ((par coeur)), quels dessin, carte, schéma doivent être reproduits sur les cahiers. Selon les degrés, il dicte un résumé, ou un cours dont il a pesé les termes. Le rôle strictement personnel de l'élève ne commence qu'au moment de l'exécution du devoir et de l'étude de la leçon.¹¹

L'imitation est le troisième reproche similaire du verbalisme. L'Ecole nouvelle reconnaît que l'enfant est naturellement porté à imiter; mais il existe selon elle, un type d'imitation qui n'est que pure copie et un autre qui favorise son développement ou qui lui donne finalement le sens de l'initiative.¹² L'un ne privilégierait que la répétition ou la

¹⁰Loc. cit.

¹¹Gaston Mialaret, Education nouvelle et monde moderne, Paris, Presses universitaires de France, 1969, pp. 94-95.

¹²Albert Kessler, Op. cit., p. 78.

reproduction, l'autre encouragerait l'action et la création. C'est évidemment le premier aspect décrit ici que l'Ecole nouvelle dénonce, lequel est susceptible de trop encourager le développement des automatismes chez l'enfant. C'est donc plus au plan des méthodes utilisées que l'imitation servile s'identifie au verbalisme.

D'autres reproches reliés au verbalisme touchent des moyens d'enseignement. Aux yeux de l'Ecole nouvelle, certains objets utilisés par les enseignants de l'école traditionnelle apparaissent comme symboles associés à l'idée même du verbalisme: les manuels, les livres, les récitations, les notes, les examens et les programmes encourageraient trop facilement la recherche d'opinions et de vérités toutes faites et éloignées des leçons de la vraie vie. Tous ces moyens utilisés par l'école traditionnelle comme fins confèreraient à l'écrit une forme "de réalité qui fait oublier la réalité qu'il désigne."¹³ Une certaine paresse intellectuelle issue d'une recherche de la vérité dans les livres ou dans le cumul des connaissances toutes faites, plutôt que dans les leçons du monde extérieur, risquerait alors de s'installer dans l'esprit de l'enfant. Dans ce contexte, il est tout à fait plausible d'établir l'analogie entre enseignement livresque et verbalisme. Cette remarque constitue une donnée primordiale de la compréhension qu'on peut avoir du verbalisme, puisque dans son sens élargi il réfère aux institutions que l'école traditionnelle

¹³Ibidem, p. 80.

a contribué à mettre sur pied et qui débouchent justement sur cette notion d'enseignement livresque. On peut facilement parler dans ces cas-ci, de moyens servant surtout d'occasions au développement de ce qu'il y a d'artificiel dans l'enseignement, et qui contribue à entretenir et alimenter le courant traditionnel de l'instruction. Nous ne serions pas loin alors d'un processus qui consiste essentiellement à faire apprendre des mots, donc à recourir à la mémoire verbale.

1.2 Méconnaissance de la psychologie de l'enfant

Après lui avoir reproché son verbalisme, l'Ecole nouvelle accuse l'école traditionnelle d'ignorer ou de méconnaître la psychologie de l'enfant.

Au niveau de la psychologie de l'enfant, l'Ecole nouvelle accuse l'adversaire de ne faire aucune distinction au plan comportemental entre l'enfant et l'adulte, de ne tenir aucun compte de son évolution psychologique et de la psychologie différentielle. En substance, l'école traditionnelle exigerait de l'enfant des activités dont il est incapable, il y serait trop tôt traité en adulte,¹⁴ de telle sorte que les connaissances qui lui sont transmises par des adultes ne seraient utiles qu'à des adultes.

La pédagogie traditionnelle négligerait de prendre en compte l'évolution naturelle de l'enfant; dans la pratique, elle aurait donc ins-

¹⁴Ibidem, pp. 98-99.

tauré et accentué l'artificialisme dans l'école. Cela aboutit à un manque de naturel dans l'enseignement. Trois causes largement commentées par Kessler expliqueraient ce manque de naturel: 1. confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte; 2. méconnaissance de la valeur fonctionnelle de l'intelligence; 3. méconnaissance des différences individuelles.

1.2.1 Confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte

L'école traditionnelle aurait d'abord contribué à entretenir la confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte. Chez l'adulte et chez l'enfant il y a identité au plan fonctionnel; chacun est un être autonome avec des besoins différents. Cela est important dans la dynamique de l'évolution humaine et, parce que les besoins sont spécifiques à chacun, les intérêts le sont aussi. Selon l'Ecole nouvelle, le maître de l'école traditionnelle n'aurait pas compris que les besoins de l'enfant ne sauraient être comblés par ce qu'il veut lui faire apprendre; trois manifestations en découleraient alors: 1. l'enseignement encyclopédique; 2. l'enseignement précoce; 3. l'enseignement logique au lieu de l'enseignement psychologique.

Selon la définition qu'en donne l'Ecole nouvelle, le concept tant décrié d'encyclopédisme, consisterait en un déversement exagéré de savoir dans l'esprit de l'enfant; la multiplication des matières scolaires en serait l'expression.¹⁵ L'enfant ainsi agressé ne pourrait vraisemblable-

¹⁵Ibidem, p. 107.

ment pas développer son sens de la synthèse et son syncrétisme.¹⁶

D'après l'Ecole nouvelle, la pratique de l'enseignement précoce aurait démontré qu'il est vain d'amener l'enfant à assimiler des notions qui ne sont pas à sa portée. Ce n'est pas à n'importe quel âge que l'enfant peut acquérir les connaissances qui lui seront utiles lorsqu'il sera adulte. L'intérêt ou le besoin ne porte pas nécessairement l'enfant à assimiler ce que le maître veut lui transmettre, surtout lorsqu'il y entre beaucoup d'abstraction; Kessler dira que "son élan vital ne l'y pousse pas" et que "le besoin n'en est pas actuel."¹⁷ L'Ecole nouvelle se demandera alors pourquoi l'adversaire cherche si tôt à faire atteindre à l'enfant l'idéal adulte; peu importe son âge, l'enfant est en soi un être complet qui possède des potentialités à développer éventuellement. L'école traditionnelle n'attendrait donc pas le moment propice pour transmettre à l'enfant des connaissances utiles.

Lorsque l'Ecole nouvelle accuse l'adversaire de mettre l'accent sur l'enseignement logique plutôt que sur l'enseignement psychologique, elle tente de montrer que l'école traditionnelle fait peu de cas du développement psychologique de l'enfant, puisqu'elle l'oblige à maîtriser en peu de temps le plus possible de connaissances, dont le choix paraît douteux aux maîtres de l'Ecole nouvelle. Ces connaissances tirées des

¹⁶Ibidem, p. 108.

¹⁷Ibidem, p. 111.

matières d'un programme ne seraient pas à sa portée, puisqu'au départ le programme est le fait d'adultes. Les matières qu'il comporte sont présentées dans un ordre qui correspond à la logique de l'adulte, et non à l'évolution psychologique de l'enfant ou aux intérêts de chaque âge.¹⁸ Ainsi l'Ecole nouvelle opposera facilement cette tendance naturelle de l'enfant vers l'égoïsme, à l'esprit analytique si cher à l'enseignant traditionnel mais si peu en accord avec l'expérience acquise de l'enfant. Placer ainsi l'enfant hors de ses horizons c'est, selon Dewey, l'exposer à trois conséquences importantes.

La première vient de ce que la connaissance acquise est le symbole de l'expérience; si cette connaissance ne repose sur aucun construit empirique ou n'est pas confirmé par une expérience à venir, elle ne symbolise rien. Dans cet ordre d'idée, l'Ecole nouvelle condamnera avec beaucoup d'énergie cette tendance peu conforme à la psychologie de l'enfant, d'aller de l'inconnu vers le connu, de la partie vers le tout. L'idéal, selon l'Ecole nouvelle, serait de procéder du simple au complexe et elle accuse les traditionalistes de donner à cet axiome un sens tout à fait opposé à sa véritable signification, lorsqu'ils suggèrent de procéder de la partie vers le tout.¹⁹

¹⁸Ibidem, pp.116-117.

¹⁹Albert Kessler montre bien que l'enfant qui se préoccupe du fonctionnement du téléphone s'y intéresse d'abord de façon globale avant de s'interroger sur les principes de la transmission électrique du son. Dans ce cas-ci, l'enfant procède du simple au complexe, c'est-à-dire du tout à la partie. Ibidem, pp. 118-119.

La deuxième conséquence consiste en l'absence de motif. L'enfant agit en fonction d'un but, d'un besoin, d'un intérêt; l'école traditionnelle, qui connaissait ce principe psychologique, s'est évertuée à donner des buts à l'enfant en créant un système d'émulation, de récompenses ou de punitions. L'école traditionnelle s'intéresserait peu à peu à la nécessité pour l'enfant d'atteindre l'épanouissement de sa vie présente. Paul Foulquié relève cette anomalie lorsqu'il se porte à la défense de cette finalité dans la vie de l'enfant:

L'enfance ayant sa fin propre, il faut laisser l'enfant chercher à réaliser ses propres buts et trouver dans cette réalisation le bonheur qu'il puisse éprouver. L'éducation traditionnelle rend l'enfant malheureux, elle l'oblige en effet à renoncer à ses fins personnelles pour adopter celles de ses parents et de ses maîtres, ce qui est contre nature; et comme il se défend contre cette substitution, on a recours à des punitions. Dans l'ensemble, durant la période scolaire l'enfant est condamné à de véritables travaux forcés.²⁰

L'école traditionnelle se serait donc bornée à ne créer que des buts artificiels et à ne répondre qu'à des besoins très superficiels.²¹

La troisième conséquence serait que ce détachement du vécu de l'enfant et de ses intérêts primordiaux ne lui procure que "des automatismes sans vie".²² Si l'élève ne peut s'emparer de l'objet de formation, rien n'aura ici valeur éducative.

²⁰Paul Foulquié, Les écoles nouvelles, Paris, Presses universitaires de France, 1948, p. 114.

²¹Albert Kessler, Op. cit. p. 121.

²²Loc. cit.

1.2.2 Méconnaissance de la valeur fonctionnelle de l'intelligence

Après avoir entretenu la confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte, l'école traditionnelle aurait méconnu la valeur fonctionnelle de l'intelligence. Nous rejoignons ici ce qui a été dit précédemment au niveau de la méconnaissance des besoins généraux de l'enfant mais, en nous plaçant cette fois-ci sous l'angle de l'acquisition et de la conservation des connaissances et en partant du principe que l'enfant ne fera des apprentissages et ne les conservera que s'ils correspondent à des besoins bien actualisés.

L'Ecole nouvelle dénonce à ce niveau deux aspects du mode de transmission de connaissances que l'école traditionnelle fait subir à l'enfant: le dressage et la mémorisation exagérée. Faire apprendre à l'enfant des choses qui vont à l'encontre de l'intérêt du moment, ou lui faire accomplir des actes qui ne seraient conformes à ses besoins qu'en d'autres occasions, voilà des gestes qui contrarient ses instincts naturels.²³ Pour Paul Foulquié cette façon de faire appelle toujours la récompense ou la punition:

La pédagogie traditionnelle déterminait ce qu'il était utile de faire apprendre à l'enfant, les habitudes qu'il devait contacter; ensuite les exercices propres à obtenir le résultat visé étaient imposés aux élèves en faisant appel au devoir, à l'intérêt de son avenir, enfin et surtout à tout un système de récompenses et de punitions.²⁴

²³Ibidem, p. 126.

²⁴Paul Foulquié, Op. cit., pp. 118-119.

Le maître, qui se sert du dressage dans son désir d'inculquer des connaissances à l'enfant, ignorerait donc que l'enfant est capable de besogne créatrice lorsque l'intérêt du moment l'y pousse. Obliger l'enfant à faire de pareils apprentissages le rendrait dépendant de l'adulte et l'inciterait à la paresse, puisqu'il ne subit pas toujours les pressions que nous venons de décrire.

La mémorisation exagérée découle directement du dressage qui suppose chez l'enfant un pouvoir d'enregistrement des connaissances qu'on lui demandera éventuellement de réciter ou de reproduire. Le recours forcé à la mémoire s'imposera donc tout naturellement. Les dénonciations par l'Ecole nouvelle de la mémorisation exagérée sont aussi fréquentes que celles qui touchent à l'enseignement encyclopédique. Ici, tous les thèmes se rejoignent: le dressage entraîne la mémorisation exagérée qui à son tour est conditionné par le verbalisme, véhicule principal de l'enseignement encyclopédique, donc de la routine. L'Ecole nouvelle signale encore cette conception de l'école traditionnelle qui ferait de la mémoire "l'arsenal des connaissances acquises par répétition et disponibles à tout moment (et) le pivot même de la vie intellectuelle conçue d'une manière statique".²⁵ A ce chapitre, l'école traditionnelle aurait affaibli de façon considérable les possibilités de la mémoire; la surcharge de faits provoquerait chez l'élève un manque d'intérêt, puisque la récitation et la

²⁵Albert Kessler, Op. cit., p. 133.

révision tiennent lieu de buts à atteindre au niveau de la connaissance; les méthodes d'enseignement tendraient donc à devenir des fins plutôt que des supports à l'acquisition bien comprise des connaissances. L'apprentissage consisterait alors essentiellement à "acquérir et conserver".²⁶

1.2.3 Méconnaissance des différences individuelles

En plus d'avoir maintenu la confusion entre la psychologie de l'enfant et celle de l'adulte et d'avoir méconnu la valeur fonctionnelle de l'intelligence, l'école traditionnelle aurait, selon des adeptes de la pédagogie nouvelle, méconnu les différences individuelles. Dans ce contexte, que deviennent alors les aptitudes individuelles des élèves? Si l'école traditionnelle ne fait pas de distinction psychologique entre l'enfant et l'adulte, se préoccupe-t-elle au moins des écarts qui existent entre enfants de même âge mais de stades psychologiques différents? L'École nouvelle croit que l'enseignement traditionnel ne s'est pas préoccupé de cet aspect du développement différentiel de l'enfant et qu'il a au contraire cherché à uniformiser les moyens et les rythmes d'apprentissage.²⁷ Cette tendance et l'enseignement collectif rappellent la volonté de l'école traditionnelle de favoriser, au tout premier plan, la transmission des connaissances entraînant par cela même le dressage et la contrainte.

²⁶Ibidem, p. 137.

²⁷Ibidem, pp. 138-139.

1.3 Autoritarisme et routine

Après s'être attaquée au verbalisme et à l'ignorance ou à la méconnaissance de la psychologie de l'enfant, l'Ecole nouvelle accuse l'école traditionnelle d'entretenir l'autoritarisme et la routine. C'est le troisième grand reproche qu'elle lui adresse. L'autoritarisme, cette attitude naturelle de l'adulte, s'avère néfaste selon l'Ecole nouvelle lorsqu'il est utilisé sans discernement par l'enseignant. Plus souvent qualifié de dogmatique par les tenants de l'Ecole nouvelle, ce comportement des enseignants se traduirait en classe par la méthode déductive et condamnerait l'élève à l'inaction, à la passivité. Cette forme de coercition, encouragement direct au "mensonge, à l'hypocrisie et à la fraude"²⁸ chez l'élève, entraîne l'indiscipline; cette attitude de l'élève appelle à son tour une discipline autoritaire et forcément répressive. Marc-André Bloch attribue ce résultat à ce qu'il appelle le dressage de l'esprit, issu d'un gavage qui tue chez l'élève l'ardeur intellectuelle:

Faute que l'attention de l'élève soit spontanément mise en éveil et maintenue en haleine par l'appel adressé à ses curiosités et à ses intérêts propres, on ne peut que la forcer en recourant à des méthodes coercitives et répressives, en suspendant sur l'élève inattentif ou bavard l'incessante menace des punitions; et c'est pourquoi l'école traditionnelle ne peut se passer de cette discipline (...).²⁹

²⁸Ibidem, p. 149.

²⁹Marc-André Bloch, Philosophie de l'éducation nouvelle, Paris, P.U.F., 1968, p. 15.

Cela aboutit à ce paradoxe que décrit Kessler: "(...) une discipline autoritaire qui veut imposer l'activité là où l'enseignement a provoqué l'activité indisciplinée".³⁰ L'autoritarisme condamnerait donc l'élève à une formation intellectuelle morale et sociale boîteuse.

Lorsqu'elle reproche à l'école traditionnelle d'être routinière, l'Ecole nouvelle demeure prudente parce qu'elle est aussi guettée par cette attitude. Elle identifie deux formes de routine; celle qui s'empare du maître et l'autre qu'elle associe à l'école. La première serait pour ainsi dire inconsciente, parce qu'imposée par l'organisation administrative de l'école et aussi parce que les tendances naturelles de l'homme poussent l'enseignant à rechercher les voies faciles, la quiétude et à ignorer le renouvellement des idées.

L'Ecole nouvelle s'en prend aussi à la routine de l'école traditionnelle lorsqu'elle la qualifie de "système figé".³¹ Ferrière, Binet et Buyse l'accusaient d'empirisme parce qu'elle ne se préoccupait d'aucune vérification expérimentale et qu'elle ne recourait pas à l'intuition qui permet de comprendre l'enfant.³² Bien sûr, l'intuition aurait permis à la pédagogie ancienne d'émettre des principes éducatifs, à partir d'observations primaires, mais leur application concrète n'aurait pas été renou-

³⁰Albert Kessler, Op. cit., p. 150.

³¹Ibidem, p. 160.

³²Ibidem, pp. 160-161.

velée par la suite ni ranimée par l'intuition. La pédagogie aurait alors été réduite au plus simple empirisme ou à la répétition de formules pédagogiques depuis longtemps inventées.

Selon l'Ecole nouvelle trois autres expressions caractérisent la routine de l'école: la pédagogie dogmatique, la pédagogie a priori et la pédagogie scolastique. Il a été démontré précédemment que le dogmatisme s'identifie à l'enseignement autoritaire. Mais ici, l'expression prend le sens de ce qui relève de la raison et non de l'expérience³³ et découle donc d'une pédagogie routinière. Le terme de pédagogie a priori revêt sensiblement la même signification; l'enseignant qui affirme des principes ou des énoncés qui ne prennent pas leur source dans l'expérience immédiate de l'enfant, ne suscite pas son intérêt et rend par le fait même son enseignement routinier.³⁴ Cet enseignement est encore appelé scolastique parce qu'il s'appuie bien plus sur la forme que sur le fond, sur des méthodes d'enseignement surannées et sur un procédé qui consiste à brasser des idées plutôt qu'à démontrer des faits.³⁵

2. Les orientations de l'Ecole nouvelle

Jusqu'à maintenant, nous avons relevé les dénonciations de l'Ecole

³³Ibidem, p. 162.

³⁴Ibidem, p. 163.

³⁵Loc. cit.

nouvelle en regard des méthodes et des procédés pédagogiques utilisés par les maîtres de l'école traditionnelle. A partir de ces dénonciations, les tenants de l'Ecole nouvelle tracent, par antinomies, un portrait des innovations qu'ils proposent. Rappelons que trois reproches majeurs sont imputés à l'école traditionnelle: le verbalisme; l'ignorance ou la méconnaissance de la psychologie de l'enfant; l'autoritarisme et la routine. Nous en avons décrit le sens ainsi que le contenu des appellations dérivées. Quelles sont en contreparties les propositions de l'Ecole nouvelle pour combattre ces pratiques de l'école traditionnelle qu'elle juge néfastes? Aux trois reproches majeurs que nous venons d'identifier l'Ecole nouvelle oppose l'enseignement concret par l'activité, l'adaptation à l'enfant et l'autonomie de l'élève.

2.1 L'enseignement concret par l'activité

En faisant la promotion de l'enseignement concret par l'activité, l'Ecole nouvelle préconise d'abord une réforme de l'organisation et des procédés scolaires.

L'organisation de la classe comme préoccupation de départ en vue de faciliter les apprentissages chez les élèves, ne figure pas au programme des préoccupations des maîtres de l'école traditionnelle. A ce propos l'Ecole nouvelle les a accusé d'être routiniers. Pour elle, le redressement passe d'abord par la réforme de l'organisation et des procédés scolaires. L'organisation suppose un redéploiement de l'ameublement et du matériel d'enseignement, mais aussi une conception nouvelle de la classe,

laboratoire d'activités diverses; à cela il faut ajouter une bibliothèque pour livres de consultation, un petit musée, des ateliers pour les travaux manuels, un jardin scolaire et des installations pour l'élevage d'animaux.³⁶ Les activités dans et hors de la classe seront reliées à la vie sociale (promenades, visites organisées). C'est aussi dans la vie que seront puisés les éléments concrets de l'éducation. Conséquemment, l'éducation nouvelle repoussera la division en branches des connaissances et ne retiendra que les sujets essentiels pour fins d'étude; elle écartera les récitations, les examens traditionnels et les révisions qui s'ensuivent, puisque les résultats du travail accompli servent à valider la méthode employée. En tout, l'objet de connaissance précédera le mot qui le symbolise.

L'observation et l'expérimentation seront à la base des procédés d'instruction même dans la communication des techniques et des idées abstraites; ainsi l'apprentissage de la lecture sera précédé d'une période d'observations, d'activités sensorielles et d'élocution; ce n'est rien d'autre que la méthode Decroly d'apprentissage de la lecture. Le mot ne sera plus alors que le symbole qui rappellera l'objet de connaissance.

Pour les maîtres de l'Ecole nouvelle, l'enseignement concret se situe à la base des méthodes actives. Puisque selon l'Ecole nouvelle l'instruction doit éduquer, il apparaît que l'objet concret doit précéder

³⁶Ibidem, p. 210.

le mot et que la présentation de cet objet permettra la connaissance. L'objet concret c'est surtout l'élève qui doit l'apporter en classe pour qu'il soit soumis à la connaissance; l'objet peut aussi être l'occasion d'une activité spécifique, telle une fête. En plus d'arriver à la connaissance par l'objet, la méthode Decroly d'observation suggère le réinvestissement: établissement de relations, d'associations; imaginer des situations dans lesquelles il est possible de recadrer telle connaissance déjà acquise.³⁷ Maria Montessori pour sa part propose le scénario suivant: présentation de l'objet; sa description et son usage; énoncé du mot qui le désigne. Toute explication supplémentaire jugée nécessaire sera brève.³⁸ A l'enseignement surtout verbal, au maître, la méthode Montessori propose de substituer un matériel, dont l'utilité consiste à établir l'ambiance dans le milieu éducatif.³⁹ Ce matériel destiné à soulever certaines sensations chez des enfants anormaux pouvait-il empêcher que l'enfant normal s'adonne à des activités intellectuelles ou affectives? Maria Montessori suggérait même que le matériel auto-éducatif remplace complètement le maître. Mais pouvait-il empêcher à l'occasion d'avoir recours au maître? A cela elle répondait que le maître devait se contenter de répondre ponctuellement à l'interrogation de l'enfant.

³⁷Ibidem, p. 214.

³⁸Ibidem, p. 215.

³⁹Ibidem, p. 332.

L'Ecole nouvelle préconise que le travail scolaire de l'enfant trouve sa source dans l'expérience que lui procure la vie. Ainsi, le travail qu'il accomplira "fait jaillir" la pensée et permet de la contrôler plus facilement que dans l'expression purement verbale".⁴⁰ Il s'agit bien d'une réaction au verbalisme; l'activité, moyen d'instruction, apparaît donc chez les tenants de l'Ecole nouvelle comme une avenue privilégiée de l'innovation. L'Ecole nouvelle a érigé en principe l'utilisation et la présentation à l'élève de l'objet concret sans sa description verbale; ainsi l'objet à mesurer est utilisé pour le calcul, l'individu pour les sciences naturelles, "le fait linguistique pour les langues, les documents pour l'histoire,⁴¹ tandis que pour la géographie, les sorties, les modelages dans le sable, les cartes géographiques sont particulièrement indiqués. Ces activités aident à constituer le savoir opératoire et conduisent à la connaissance. Mais sans l'explication verbale du maître, comment l'enfant peut-il arriver à la connaissance? L'Ecole nouvelle ne s'embarrasse pas de cet argument puisque, selon elle, l'enfant peut y accéder par la découverte personnelle et pour éviter de retomber dans le verbalisme, moyen généralement employé par l'école traditionnelle pour opérer cette découverte, elle préconise les procédés suivants: observation, intuition, enseignement expérimental.⁴² Quant à l'explication ver-

⁴⁰Ibidem, p. 219.

⁴¹Ibidem, p. 220.

⁴²Ibidem, p. 221.

bale et au contenu qui constituent le savoir-avoir, il sera préférablement remplacé par le savoir-faire dont il a été largement question jusqu'à maintenant; le chemin parcouru serait donc infiniment plus riche de leçons que tous les discours du maître. L'enseignement concret par l'activité n'est que la caractéristique de [l'école active] . Il faut maintenant voir comment l'Ecole nouvelle a résolu d'aller au delà de l'enseignement concret pour s'adapter à l'enfant, car il ne suffit pas de dire que l'organisation et les procédés scolaires doivent être réformés, il faut encore montrer comment les réformes proposées sont adaptées à l'enfant.

2.2 L'adaptation à l'enfant

A l'Ecole nouvelle l'organisation scolaire s'adaptera à l'enfant: plus d'appréciation chiffrée, de bulletins et de classement scolaire; fin des programmes et des contrôles. Désormais l'élève sera apprécié en fonction de ses propres progrès plutôt qu'à partir de la quantité des connaissances acquises. L'appréciation collective comme la leçon collective disparaîtront sauf si, à l'occasion, les élèves abusés par l'école traditionnelle réclament cette dernière.⁴³

A l'Ecole nouvelle, le programme perd son autorité; il ne régit plus l'horaire journalier, ni les activités des élèves, ni leur progression. Selon Bloch, le programme ne constituera plus une "armature rigide". Au contraire, il devra permettre "une constante et souple adaptation

⁴³Ibidem, p. 228.

(aux) intérêts et (aux) besoins (de l'enfant), en même temps qu'aux possibilités variables du milieu, et laisser à l'enseignement son caractère de libre et vivante improvisation".⁴⁴

Les aménagements qu'on tirera du programme le rendront méconnaissable puisque "divisé en unités assimilables en un temps minimum et réparti sur des fiches d'exercices pratiques, il peut être absorbé par chaque élève selon son propre rythme de travail".⁴⁵ Cette question du rythme nous amène à aborder tout le contenu des procédés scolaires.

La correction traditionnelle des devoirs fait place à l'auto-correction, par l'utilisation de la fiche de correction ou par le groupe d'élèves travaillant en équipe. Afin de ne pas abandonner au hasard le développement de l'élève, l'Ecole nouvelle le dirige vers des méthodes de remplacement. La méthode synthétique sera remplacée par la méthode globale: en écriture par l'écriture script; en lecture par l'expérimentation immédiate d'une technique de lecture; en calcul-mesure par l'utilisation spontanée et simultanée des acquis faits en cours d'apprentissage.

Lorsque l'Ecole nouvelle parle d'adaptation dans les méthodes, elle préconise d'abord l'individualisation qui comporte différents degrés. Dottrens prévoit pour la leçon spécialisée le maintien de l'enseignement collectif, laissant au maître le soin de déterminer le temps alloué au

⁴⁴Marc-André Bloch, Op. cit., p. 50.

⁴⁵Albert Kessler, Op. cit., p. 228.

travail individualisé. Toute unité nouvelle d'enseignement commence par une leçon collective, mais elle est aussitôt suivie d'exercices individuels à partir de fiches présentées aux élèves. Le travail effectué est suivi d'un contrôle collectif. Les meilleures réponses viennent enrichir le contenu des fiches d'individualisation; les élèves ayant commis des fautes au niveau de leur travail, trouveront eux-mêmes les fiches de récupération qui leur seront utiles; ceux dont le travail ne montre pas de fautes pourront choisir des exercices de développement destinés à l'enrichissement.⁴⁶

Le plan Dalton demande que l'élève s'engage par contrat personnel à fournir un certain travail, tout en le laissant libre de l'organisation de son temps. Le principe de ce type d'individualisation s'éloigne du choix par l'élève des activités qui l'intéressent, puisque le travail à effectuer est imposé par l'adulte. Le Système de Winnetka tente de pallier cette lacune en divisant le travail en deux parties égales: le travail individuel de l'élève sera laissé à l'appréciation du maître, tandis que l'autre moitié du temps est consacré à des activités collectives, sociales ou artistiques beaucoup plus libres. Lorsque les écoles nouvelles à la campagne préconisent également la liberté de choix des travaux pour les élèves, elles ont le souci de leur formation dans l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité; la méthode vise à développer la per-

⁴⁶Ibidem, p. 231.

sonnalité de l'enfant et son individualité propre.

Decroly manifeste son intérêt pour l'enseignement concret mais plus encore pour ce qui vit: les cultures et l'élevage des animaux deviennent une partie importante de son programme d'observation. Decroly a distribué la matière à enseigner en centres d'intérêt, lesquels sont tour à tour abordés par la méthode des trois degrés.

L'observation constitue le premier degré de cette méthode; nous en avons déjà parlé lorsque la question de l'enseignement concret a été traitée. Le deuxième degré est l'association par laquelle l'enfant est amené à lier les connaissances acquises par l'observation, et à les comparer à des connaissances de seconde main; l'enfant s'élève ainsi à des connaissances plus abstraites. Le troisième degré, celui de l'expression permet à l'enfant de construire sa pensée à partir des observations déjà faites et des associations qui s'ensuivent dans le but de l'énoncer.

Decroly voyait dans le globalisme deux caractéristiques du fonctionnement de l'enfant: le syncrétisme et son égocentrisme naturel. Le jeu éducatif pourrait selon lui combler les besoins engendrés par ces deux tendances, en lui permettant d'abord de saisir, de façon globale et confuse, certaines notions que l'enseignement cherchait à lui inculquer et en lui offrant la possibilité de tenir compte de ses besoins profonds.

Comme Decroly, l'Ecole nouvelle s'est intéressée au jeu qu'elle considère comme "l'expression la plus pure de l'activité naturelle de l'enfant".⁴⁷ En utilisant le jeu, l'Ecole nouvelle répond à un besoin

⁴⁷Ibidem, p. 239.

que l'enfant manifeste et il peut être utilisé pour déboucher sur une application dans une situation de travail, comme le suggèrent Decroly et Claparède.⁴⁸ Suzanne Marie Durand consolide cette opinion en s'appuyant sur les jeux de construction dans lesquels elle voit les éléments constitutifs du travail.⁴⁹ Madame Durand assigne également au jeu une très grande contribution au processus de socialisation de l'enfant:

Il est aussi apprentissage de la vie sociale, et dans un milieu à la taille de l'enfant. Le vrai jeu est l'apanage de la société d'enfants, et d'enfants qui s'organisent entre eux autant que possible. La véritable découverte de l'((autre)), elle se fait d'enfant à enfant, et non dans les rapports avec l'adulte, lequel est trop lointain; même s'il essaie de se faire proche, il est trop savant, trop puissant pour ne pas risquer d'étouffer la personnalité enfantine.⁵⁰

L'Ecole nouvelle attribue au jeu une fonction de préparation au travail et elle n'essaie pas de dissocier les deux activités:

Si l'Ecole nouvelle insiste sur la parenté très proche qu'elle voit entre le travail et le jeu, voire sur leur identité ou du moins sur leur très grande ressemblance (...), c'est qu'elle considère l'un et l'autre comme des activités naturelles destinées à se compléter en des proportions adaptées à chaque étape.⁵¹

Le jeu sert de point de départ au travail et le fait jaillir; il fait par-

⁴⁸Ibidem, pp. 242-244.

⁴⁹Suzanne Marie Durand, Pour ou contre l'éducation nouvelle, Bruges, Desclée de Brouwer, 1981, p. 130.

⁵⁰Ibidem, p. 133.

⁵¹Albert Kessler, Op., cit., p. 244.

participer l'enfant aux valeurs éducatives du travail et le relie donc à la vie. Claparède y voit "le fondement psychologique de l'école active".⁵² Le jeu illustre bien la conception fonctionnelle de l'éducation proposée par l'Ecole nouvelle dans les réformes d'organisation et dans les procédés qu'elle préconise. Mais si le jeu répond à des besoins individuels et sociaux de l'enfant, en même temps il rejoint ses intérêts. A son tour, soutient Adolphe Ferrière, l'intérêt provoquera l'effort spontané;⁵³ l'effort n'est pas invoqué ici comme un but à atteindre dans un futur éloigné, mais il sera lié immédiatement à l'intérêt qui le déclenche et le dirige.⁵⁴ C'est ainsi que l'Ecole nouvelle pense avoir promu et défini l'effort véritable.

On revient donc à l'idée d'adaptation à l'enfant si chère à l'Ecole nouvelle. Mais cette adaptation ne peut se faire que si on connaît les besoins de l'enfant. Quels moyens l'Ecole nouvelle met-elle en oeuvre pour arriver à cette connaissance?

Roger Cousinet croit que les besoins de l'enfant peuvent être connus par "une psychologie scientifique basée sur l'expérience et l'observation".⁵⁵ L'Ecole nouvelle croit pouvoir édifier cette science de l'en-

⁵²Edouard Claparède, L'école fonctionnelle, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, Sixième édition, 1968, p. 157.

⁵³Albert Kessler, Op. cit., p. 253.

⁵⁴Ibidem, p. 255.

⁵⁵Ibidem, p. 256.

fant "en préconisant la création de laboratoires de pédagogie pratique".⁵⁶ Ces laboratoires doivent répondre aux conditions suivantes: "l'enfant doit être placé dans son milieu naturel, il doit pouvoir s'y développer en toute liberté, les éducateurs qui dirigent ces laboratoires doivent être rompus à l'observation psychologique".⁵⁷ L'Ecole nouvelle situe idéalement le milieu naturel de l'enfant dans la nature libre à la campagne. L'enfant doit s'y trouver, mais l'adolescent devra être mis en contact avec la vie culturelle de la ville.

Avant toute autre chose, c'est à l'enfant que l'Ecole nouvelle veut s'adapter et pour ce faire, elle doit favoriser l'adaptation de l'enfant. La recherche du milieu naturel vise l'atteinte de ce but. Par le fait même, cette école doit favoriser la liberté de l'enfant en lui procurant des possibilités de choisir des activités libres, des spécialisations, en instaurant le travail individuel et en établissant les écoles en républiques scolaires.⁵⁸

Le maître devra enfin être doué pour l'observation psychologique. C'est un peu ce qu'Adolphe Ferrière traduit par l'expression "faire acte d'intuition" c'est-à-dire d'abord formuler des hypothèses et ensuite les vérifier.⁵⁹ Kessler définit ainsi les deux activités:

⁵⁶Ibidem, p. 257.

⁵⁷Idem.

⁵⁸Ibidem, p. 258.

⁵⁹Loc. cit.

C'est l'intuition inventive, celle qui pressent la vérité, qui formule des hypothèses; cela est clair. Quant à l'intuition qui vérifie les hypothèses, elle ne s'explique, chez Ferrière, que par cette intuition empirique qui comprend pour ainsi dire [d'instinct] la manière d'agir de l'enfant, et constitue cette observation à base d'intuition qui est l'unique moyen de vérification, là où il s'agit, à partir de données concrètes vérifiables, d'induire les phénomènes psychiques. Sans doute, il s'agit dans les deux cas de la même intuition sensible remplaçant en quelque sorte chez l'être humain la communication spirituelle directe propre aux purs esprits; mais formulant des hypothèses, l'intuition précède l'observation du moins rigoureusement scientifique, alors qu'elle présuppose l'observation scientifique quand elle vérifie ces hypothèses.⁶⁰

Le maître devra donc s'efforcer de développer des qualités d'observation qui seules peuvent permettre d'abord la connaissance de l'enfant, puis ensuite l'adaptation à l'enfant et en particulier au développement qualitatif de ses capacités. C'est ce qui pourra l'amener à évoluer en fonction de ses aptitudes personnelles.

Jusqu'à maintenant nous n'avons pas beaucoup abordé le rôle du social, un des fondements de l'éducation. Que l'école doive préparer l'enfant à faire son entrée dans la société, c'est une vérité qui n'échappe à personne. En quoi donc cette adaptation à l'enfant peut-elle favoriser l'adaptation de l'enfant? Selon Kessler les deux adaptations seraient complémentaires: "leur complémentarité est bien marquée en ce que l'adaptation de l'enfant à tout ce que les siècles ont construit de culture humaine ne peut s'accomplir que grâce à l'adaptation à l'enfant;" le même

⁶⁰Ibidem, p. 259.

auteur ajoute encore que "c'est grâce à l'adaptation à l'enfant que se produira l'assimilation par l'enfant des biens de culture et par là l'adaptation de l'enfant à la culture".⁶¹

Lorsque l'Ecole nouvelle parle d'adaptation à l'enfant, elle réfère à trois moyens pour y arriver: la concentration, la différenciation et l'individualisation. Si parfois l'expression concentration désigne l'attention que l'on doit apporter à l'observation de l'enfant pour s'y adapter, il peut en d'autres occasions signifier l'attention persévérante. Le terme peut référer soit, à la concentration didactique, soit encore à la concentration psychologique. La concentration didactique tente de remédier au morcellement des matières et s'efforce de trouver le principe intégrateur des différentes disciplines enseignées. Ce faisant, elle s'approche de l'unité psychique que l'Ecole nouvelle reconnaît dans l'enfant, et qui s'observe par l'extraordinaire capacité de concentration dont l'enfant est capable. En ajoutant à cette capacité le globalisme dont nous avons déjà parlé, nous aurons identifié les fondements sur lesquels l'Ecole nouvelle appuie ses moyens de concentration.

La méthode des centres d'intérêt de Decroly permet la concentration et répond à la nécessité d'adaptation à l'enfant. La concentration des connaissances plaît à l'Ecole nouvelle; elle produit la globalisation des connaissances à transmettre et s'adapte particulièrement bien à la fa-

⁶¹Ibidem, p. 264.

culté de globalisation de l'enfant. Ainsi l'apprentissage de la lecture par la méthode globale, outre qu'elle permet la concentration, fait appel à son intérêt alors que les lettres, les mots pris isolément ne le suscitent pas. Selon Decroly l'intérêt sera plus grand encore s'il correspond aux besoins vitaux de l'homme: besoin de se nourrir, de se protéger contre les intempéries, de se défendre contre les dangers, se reposer et se récréer. Mais si ces besoins de l'homme, qui sont aussi ceux de l'enfant, sont "satisfaits par les soins de l'adulte, ils n'engendrent pas chez l'enfant des intérêts correspondants".⁶² Pour tenir compte de l'adaptation à l'enfant, l'Ecole nouvelle s'appuie sur des mesures d'adaptation (désignées par l'appellation différenciation) à la variété et à l'évolution rapide des intérêts de l'enfant. Chaque enfant possède des aptitudes qui le distinguent et des dispositions pour accomplir tel travail plutôt qu'un autre. Parmi les procédés de l'Ecole nouvelle qui tiennent compte de la différenciation, rappelons l'appréciation non seulement quantitative mais surtout qualitative, la mise sur pied de sections parallèles de types d'enseignement divers, les branches à option. Ce contenu de la différenciation remplit donc une autre condition de l'adaptation à l'enfant; il rejoint l'Ecole sur mesure de Edouard Claparède.

La différenciation dirige l'Ecole nouvelle vers des procédés d'individualisation. L'Ecole nouvelle y voit les avantages suivants:

⁶²Ibidem, p. 269.

Ils cherchent (...) à adapter l'école non seulement au caractère spécial de l'enfant et aux différents types individuels; ils s'efforcent encore de tenir compte des intérêts individuels, des dispositions individuelles, du tempo individuel d'assimilation, bref de tout ce que la psychologie différentielle peut découvrir d'original dans chaque individu.⁶³

Parmi ces procédés mentionnons l'auto-contrôle par le groupe ou par des fiches pour remplacer la correction faite par le maître, des bulletins qui prennent en compte la qualité du travail et qui comparent l'élève à lui-même, plutôt que des procédés d'évaluation qui n'apprécient que les résultats et qui forcent trop la compétition. Les procédés d'individualisation trouvent encore un terrain propre dans certaines activités d'expression comme la composition libre ou le dessin libre. L'école nouvelle voit la possibilité de corriger avec l'individualisation les carences de l'enseignement collectif sans renoncer à celui-ci.

2.3 L'autonomie de l'élève.

Pour contrer l'autoritarisme du maître et pour le libérer de la routine, l'École nouvelle préconise l'acceptation de l'autonomie de l'élève. L'expression autonomie réfère aussi bien à l'autonomie de l'élève individuel qu'à l'autonomie collective. Les tenants de l'École nouvelle ont eu des positions variables sur l'autonomie de l'élève individuel, positions qui s'étendent de la tâche imposée mais librement acceptée par l'élève qui en fera son affaire personnelle, jusqu'à l'octroi à l'élève de la liberté la plus absolue dans les choix de ses orientations et de ses acti-

⁶³Ibidem, p. 271.

vités d'apprentissage. En toute équité pour l'Ecole nouvelle, il faut cependant admettre que la position de la plupart de ses maîtres à penser se situe plus proche du premier mode d'action que du second. Pour la plupart des tenants de l'Ecole nouvelle, l'autonomie complète n'est pas à laisser entre les mains de la plupart des enfants; avant de s'approprier une activité pour la mener à terme selon ses aptitudes, l'élève devra d'abord y trouver son intérêt. Même si on réfère ici à l'autonomie de l'élève, le maître doit quand même créer un milieu riche et vivifiant au plan de la pédagogie. C'est ce cadre qui fournira les excitations dont l'enfant a besoin pour entreprendre l'action.⁶⁴

Selon l'Ecole nouvelle, l'autonomie de la collectivité facilitera beaucoup l'atteinte de l'autonomie individuelle. Selon Foulquié c'en est pratiquement une condition indispensable:

La principale raison qui justifie l'autonomie des groupes d'enfants, c'est qu'elle est nécessaire à la promotion de l'autonomie individuelle. Dans une vie de communauté intime (...) les enfants n'auraient guère l'occasion de se former à l'autonomie s'ils ne participaient pas à l'organisation de l'existence communautaire.⁶⁵

L'autonomie des collectivités d'enfants peut trouver son compte par l'introduction dans la classe du self-government, le genre de république scolaire à laquelle il a été fait allusion précédemment, et qui permet aux élèves de prendre des décisions collectives à divers titres. Sur ce

⁶⁴Ibidem, p. 317.

⁶⁵Paul Foulquié, Op. cit., p. 133.

sujet, l'Ecole nouvelle a été marquée par des exagérations, mais l'ensemble des auteurs qui en ont vanté les mérites se sont montrés prudents quant à l'octroi d'une trop large autonomie. Ils ont admis que le self-government était un concept en évolution et que son opérationnalisation était dynamique; en conséquence l'utilisation du procédé doit être adaptée aux caractéristiques du groupe et le maître qui en a la responsabilité, doit évoluer en fonction de son application.⁶⁶ En principe, le self-government introduit à l'école la socialisation et combat l'autoritarisme du maître.

Le rôle du maître est aussi défini par l'Ecole nouvelle; il sera psychologue pour bien comprendre les besoins et les aspirations de l'enfant; guide, maître-pourvoyeur de matière ou maître-camarade pour éclairer les élèves par l'enseignement individualisé ou le travail collectif; hygiéniste parce qu'il doit agir sur le milieu et créer ainsi l'ambiance propice au travail éducatif. L'influence du maître sur les élèves continuera à se faire sentir mais de façon indirecte. Il s'effacera donc pour permettre à l'élève, principal agent de sa formation, de trouver en lui les ressources qui l'amèneront dans la voie de l'épanouissement.

* * *

⁶⁶Albert Kessler, Op. cit., pp. 324-325.

Pour se définir, l'Ecole nouvelle a d'abord montré ce qu'il ne fallait pas faire en éducation, en dénonçant les abus de l'école traditionnelle. Puis elle a tracé les orientations qu'elle entendait donner à l'éducation nouvelle. Rappelons que pour remplacer le verbalisme, elle propose l'enseignement concret par l'activité; à l'ignorance ou à la méconnaissance de la psychologie de l'enfant, elle oppose l'adaptation à l'enfant; enfin elle repousse l'autoritarisme et la routine au profit de l'autonomie de l'enfant.

Nous nous demandons maintenant si les manuels de pédagogie utilisés au Québec de 1900-1950 proposaient des orientations conformes à celles que l'Ecole nouvelle suggérait, ou bien s'ils s'en tenaient à des tendances plutôt traditionnelles. Nous voulons vérifier dans quelle mesure ces manuels pouvaient informer les futurs maîtres des orientations nouvelles en éducation. C'est par un dépouillement de trois manuels de pédagogie que nous répondrons à notre question de recherche.

CHAPITRE II

DESCRIPTION DES MANUELS DE PÉDAGOGIE

Avant de présenter les manuels qui nous occupent, souvenons-nous que le premier établissement à avoir porté le nom de "New-School" a vu le jour à Abbotsholme en Angleterre en 1889 et que les pédagogues de l'Ecole nouvelle auxquels nous nous sommes référés jusqu'à maintenant ont jalonné la première moitié du XXe siècle. Pendant cette période, trois manuels de pédagogie composés au Québec ont tour à tour connu leur heure de notoriété. Par ordre chronologique, il portent les titres suivants: Thomas-Gregoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan et John Ahern, Pédagogie pratique et théorique, Québec, J.A. Langlais & fils, 1909,, 409p.; François-Xavier Ross, Traité de pédagogie théorique et pratique, Québec, Charrier & Dugal, 1916, 461p.; Roland Vinette, Pédagogie générale, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, 416p..

De chacun de ces manuels nous voulons extraire les traits qui les caractérisent, afin de mettre en évidence le style de pédagogie et l'approche méthodologique que leurs auteurs privilégient. De façon plus spécifique c'est au bagage méthodologique de ces manuels que nous consacrerons ce dépouillement. Les manuels en question présentent leurs orientations méthodologiques en deux temps: d'abord, par un exposé général de la

méthodologie de l'enseignement puis plus tard, par une section réservée à la méthodologie des différentes matières enseignées dans les écoles du Québec.

Même si notre travail porte avant tout sur les aspects méthodologiques des manuels de pédagogie, nous ne pouvons pas isoler ces aspects des considérations qui les étayent et qui les situent dans leurs contextes. Ce chapitre fera donc ressortir les éléments qui touchent tout l'acte d'enseignement-apprentissage; il tentera de faire ressortir la place que l'enfant occupe dans ce processus. Parmi les thèmes abordés, notons le rôle du maître et des agents d'éducation, la place des élèves dans l'éducation, l'organisation de la classe, la planification et l'organisation de l'enseignement, l'apport de certaines disciplines (philosophie, psychologie, etc.) qui contribuent à la compréhension et au développement de l'enfant, la méthodologie générale de l'enseignement et la méthodologie spéciale de certaines matières.

La liste que nous venons de dresser n'est pas complète; de plus tous ces thèmes ne trouvent pas nécessairement leur place dans les trois manuels retenus; certains d'entre eux, abordés de façon exhaustive par un auteur, peuvent n'être que très partiellement effleurés ou pas du tout signalés par un autre. Malgré cela, notre analyse devrait dégager une lecture des tendances véhiculées par les auteurs de ces manuels; elle devrait également nous permettre de répondre à notre question de recherche donc de déterminer si leurs orientations correspondent ou non aux positions de

l'Ecole nouvelle ou si elles rejoignent plutôt celles de l'école traditionnelle.

1. Le manuel de T.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern.

La première édition de ce manuel¹ remonte à 1901; la deuxième, celle que nous avons pu consulter, fut produite en 1909. L'avant-propos nous informe qu'il s'agit d'une édition revue, corrigée et augmentée "conforme au nouveau Programme d'études des Ecoles Catholiques de la province de Québec". On peut supposer que le contenu et la pensée des deux éditions sont fondamentalement semblables et que les modifications, corrections et ajouts de la deuxième édition se situent au niveau de l'adaptation du manuel au programme d'études.

Ce volume est divisé en quatre parties: 1. Une introduction fait état de considérations et principes généraux sur l'éducation; elle tient dans les trente premières pages. 2. Les chapitres un à treize touchent à la méthodologie d'enseignement des différentes matières; chacun indique l'importance de la matière, sa place dans l'horaire, les principes et la philosophie qui s'en dégagent, le contenu à transmettre et les moyens de le faire apprendre aux élèves. Chaque chapitre se termine par une série de questions permettant au futur enseignant de s'en remémorer le contenu et par des notes pédagogiques sur la façon de graduer la matière. Les

¹Thomas-Grégoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan et John Ahern, Pédagogie pratique et théorique, Québec, J.A. Langlais & Fils, 1909, 409p.

disciplines touchées par ces treize chapitres sont les suivantes: instruction religieuse et morale; langue française; mathématiques; tenue de livre; algèbre; géométrie; histoire; géographie; instruction civique; leçons de choses; agriculture; hygiène. 3. Les chapitres quatorze et quinze traitent respectivement de la psychologie et de l'histoire de la pédagogie; l'un informe le futur enseignant de ce qu'il doit savoir sur l'éducation physique, intellectuelle et morale de l'enfant pour mener sa tâche à bien; l'autre ajoute à sa culture générale. 4. Deux appendices complètent le manuel. Le premier touche les aspects suivants: l'organisation pédagogique des écoles; les programmes d'études et les matières de l'enseignement. Le deuxième présente les programmes d'études par divisions annuelles.

Pour les fins de notre démonstration, nous ferons dans l'ordre la description des éléments suivants: l'introduction que nous avons décrite ci-haut; le chapitre quatorze portant sur la psychologie; l'organisation pédagogique des écoles, premier aspect du premier appendice; la méthodologie d'enseignement de quatre matières: langue française, histoire, agriculture, instruction religieuse.

1.1 L'introduction au volume.

L'introduction renferme dix considérations sur l'éducation et des prescriptions sur la façon de procéder pour organiser une école et classer les élèves selon le programme. Au niveau des considérations il est d'abord question de l'instituteur.

Comme l'instituteur a pour mission, selon les auteurs, de s'occuper de l'avenir matériel, intellectuel et moral des élèves il doit posséder certaines qualités: le respect de soi-même par une vie sobre, très rangée et exemplaire, par une grande piété et des moeurs pures; l'amour de l'enfance par une bonté sans faiblesse, par une fermeté parfois sévère et rigoureuse mais toujours raisonnable, par une patience charitable pour former et instruire les enfants, par l'exactitude et le zèle afin de rendre son enseignement attrayant et intéressant et par l'étude pour maintenir et enrichir ses connaissances.²

La deuxième considération porte sur l'éducation et l'instruction. L'éducation étant "le développement des diverses facultés que le bon Dieu a données à l'homme"³ il faut que l'enseignant en dirige le développement. L'instruction n'est qu'un moyen de formation et il ne faudrait pas en faire le but de l'école, puisque l'enfant doit s'y former et se préparer à la vie.

La discipline, troisième considération, est l'ensemble des règlements qui concernent l'école et que l'instituteur est chargé de faire observer. Le maître comme l'élève y est soumis: c'est elle qui procure le silence et l'ordre en classe. Selon la croyance l'école vaut ce que vaut la discipline; la discipline personnelle de l'instituteur se reflétera par

²Ibidem, pp. 5-8.

³Ibidem, p. 8.

l'ordre dans son enseignement. Envers les élèves l'enseignant sera indulgent; jamais de punition dégradante et si les punitions corporelles ne sont pas exclues, jamais ne frappera-t-on à la tête ou à la figure. Les procédés disciplinaires seront paternels.⁴ Les auteurs soulignent toutefois que la discipline ne sera d'aucune utilité si l'enseignant met de la vie dans son enseignement.⁵

La quatrième considération comporte une définition de la méthodologie et des principes généraux qui en découlent. La méthodologie dans ce cadre "est la science spéciale de l'enseignement".⁶ Le maître doit donner un enseignement intellectuel et moral. Il doit professer et, pour ce faire, "instruire oralement les enfants";⁷ le livre ne servira que comme aide-mémoire.

La cinquième considération s'intitule "Des méthodes". La méthode est "l'ordre que nous suivons pour nous instruire ou instruire les autres".⁸ Les auteurs ajoutent que dans un sens plus large, "la méthode désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, après mûre réflexion,

⁴Ibidem, p. 9.

⁵Ibidem, p. 8.

⁶Ibidem, p. 10.

⁷Loc. cit.

⁸Ibidem, p. 11.

pour arriver à une fin".⁹ De façon stricte, il n'y aurait que deux méthodes: la déductive ou synthétique qui procède du principe à ses conséquences, de la règle à l'exemple et l'inductive ou analytique qui procède des effets aux causes, de l'exemple à la règle.

Les auteurs traitent ensuite des modes qu'ils définissent comme étant "les diverses manières d'organiser une école en vue de l'enseignement";¹⁰ de façon plus spécifique ce sont "des regroupements d'élèves requérant parfois une disposition spéciale du mobilier scolaire".¹¹ Il existe quatre modes: l'individuel lorsque le maître enseigne à chaque élève successivement; le mutuel quand le maître recourt à des moniteurs qu'il prépare et surveille pour donner l'enseignement aux élèves; le simultané lorsque le maître enseigne à tous les élèves en même temps; le mixte, mélange des modes simultané et mutuel à l'occasion duquel l'enseignant dispense d'abord une leçon, un enseignement à tout le groupe, pour ensuite confier à des élèves plus avancés le soin de faire passer des exercices pratiques aux autres élèves, de leur faire réciter des leçons et de ne répéter que ce que le maître a déjà dit.

Vient en septième place la question des procédés définis dans ce manuel comme "l'emploi de moyens ingénieux, quelquefois mécaniques, dans

⁹Loc. cit.

¹⁰Ibidem, p. 12.

¹¹Loc. cit.

l'application des méthodes, afin d'arriver plus rapidement et plus sûrement au but que l'on se propose en enseignant une matière";¹² citons comme exemples le boulier-compteur en arithmétique, le globe terrestre pour la géographie, toutes choses que l'on désigne maintenant sous l'appellation moyens d'enseignement.

La huitième considération porte comme titre "Règle et principes qui sont la base de tout enseignement rationnel". La règle veut que le maître fasse "trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner en les habituant à observer, à réfléchir, à juger et à raisonner."¹³ A ce stade-ci les auteurs mentionnent cinq principes. Le maître doit d'abord faire appel à trois sens de l'élève: la vue, l'ouïe et le toucher. Par exemple, l'enfant peut apprendre le nombre en comptant des crayons, il peut saisir la beauté de la prière en regardant l'image d'un enfant qui prie, il peut savoir l'idée abstraite des nombres en les écrivant: c'est l'enseignement intuitif.¹⁴ Le maître doit ensuite amener l'enfant à mettre de l'ordre dans ses connaissances, à réfléchir sur les notions qu'il a acquises et à découvrir d'autres idées en procédant de proche en proche en allant du connu à l'inconnu.¹⁵ Comme troisième principe, le maître doit procéder

¹²Ibidem, p. 13.

¹³Loc. cit.

¹⁴Ibidem, p. 14.

¹⁵Loc. cit.

du particulier au général en mettant "sous les yeux de l'enfant des cas particuliers, des exemples distribués de manière que l'enfant trouve la règle lui-même (...)"¹⁶ Le quatrième principe insiste sur la nécessité de passer par le concret pour aller vers l'abstrait.¹⁷ En parlant aux enfants de choses concrètes comme des actes de vertu, de courage, il est possible de les amener peu à peu vers l'idée même de vertu ou de courage; en le faisant réfléchir sur du concret on peut amener l'élève aux principes, aux règles et même vers de choses invisibles. Enfin, le cinquième principe réclame un enseignement concentrique que les auteurs définissent ainsi:

L'enseignement est appelé concentrique si le maître enseigne chaque année toute la matière inscrite au programme des études, sommairement pour la première année, et avec des développements de plus en plus considérables dans les années subséquentes.¹⁸

Ce serait, selon les auteurs, la voie normale à suivre pour faire évoluer l'élève; c'est la seule qui correspondrait au développement simultané et concurrent des facultés intellectuelles et morales; chacune de ces facultés doit recevoir une culture proportionnée à la croissance. Lorsqu'il est question de développement simultané et concurrentiel des facultés et du type d'enseignement qui y convient, les auteurs insistent sur

¹⁶Ibidem, p. 15.

¹⁷Ibidem, p. 16.

¹⁸Loc. cit.

l'aspect organique de l'enseignement concentrique:

Tous les professionnels de marque réclament (...) la forme concentrique non seulement pour l'enseignement de chaque matière, mais pour tout le programme des études. On exige que toutes les branches soient distribuées et enseignées de manière qu'elles se prêtent un mutuel secours et, que la langue maternelle soit le centre vers lequel convergent et, la source d'où s'épanchent toutes les matières du programme. Quelques uns veulent que le foyer soit double, formé par l'arithmétique et la langue maternelle, et c'est sur ces deux matières qu'ils classifient leurs élèves. Mais tous admettent que la concentration du programme est réclamée par l'unité naturelle de notre âme et que la formation harmonique de l'homme exige l'enseignement concentrique de toutes les matières et de chaque matière.¹⁹

Ce type d'enseignement permettrait donc de recevoir une instruction proportionnée aux capacités de l'enfant.

La neuvième prescription nous informe simplement du classement des écoles primaires ainsi nommées: écoles primaires élémentaires (première à la quatrième année), écoles primaires intermédiaires ou écoles modèles (cinquième et sixième années), écoles primaires supérieures ou académies (septième et huitième années).²⁰

La dixième et dernière prescription explique comment se fait le classement des élèves. Certains peuvent accomplir le cycle du cours élémentaire et du cours modèle en six ans. Chose surprenante, les auteurs disent que la plupart des enfants mettront sept, huit et même neuf ans à accomplir ces deux cycles d'études²¹ et que le maître est jugé d'après le

¹⁹Ibidem, p. 17-18.

²⁰Ibidem, p. 19.

²¹Ibidem, p. 20.

nombre d'enfants qui montent d'un degré à la fin de l'année:

L'idéal est de faire progresser tous les élèves dans une telle mesure qu'ils soient en état d'entrer dans la classe suivante à la fin de l'année. Plus un maître se rapprochera de cet idéal, plus il sera estimé.²²

A cette prescription s'ajoute, tel un appendice, quelques propos sur la façon d'organiser l'école et le classement des élèves. Nous y apprenons que l'enseignant qui devient directeur d'école doit se guider sur le programme d'études pour déterminer: 1. le nombre de divisions à établir dans son école, 2. le temps alloué quotidiennement à l'enseignement des matières, 3. l'heure précise de dispensation des matières, 4. les occupations de chaque division quand les autres divisions récitent leurs leçons²³ (cela vaut évidemment pour les classes à degrés multiples). Ce tableau de l'emploi du temps permettra de faire apprendre de façon ordonnée les connaissances spécifiées par le programme.

Le classement des élèves se fait selon les connaissances acquises d'année en année. Une série de règles de classification régissent la promotion des élèves qui doivent posséder un minimum de connaissances requises pour monter dans une classe plus avancée. Ces règles, énoncées dans le volume, rappellent ces connaissances.²⁴

²²Ibidem, p. 21.

²³Loc. cit.

²⁴Ibidem, pp. 24-25.

1.2 La psychologie

Dans cette partie du volume nous ne retrouvons aucune définition de la psychologie; on en saisit toutefois les assises par une conception à la fois matérielle et spirituelle de l'homme et par ce qui en nourrit les facultés:

L'homme est un corps organique informé par une âme intelligente et libre, c'est-à-dire doué de la faculté de penser et de vouloir. L'éducation a pour but de développer régulièrement cet être complexe ou plutôt de fournir à chaque élève l'occasion et les moyens de se développer, de se former, d'acquérir sa perfection propre et d'atteindre le but pour lequel nous avons été créés.²⁵

Si cette formation est d'abord considérée comme une oeuvre intellectuelle, elle passe inévitablement par les sens auxquels il faut s'intéresser par le moyen de l'éducation physique. C'est le premier sujet de ce chapitre. Les auteurs aborderont ensuite l'éducation intellectuelle et l'éducation morale.

Les principes de l'éducation physique se résument à peu de choses. Le maître devra faire en sorte que l'école soit bien entretenue: bonne ventilation, température adéquate, éclairage suffisant. Il exigera aussi que ses élèves aient une tenue propre pour leur personne et pour leurs habits; il ne tolèrera pas de maintien délabré et la posture sera convenable; les exercices physiques seront variées: marche lente après les repas puis plus rapide un peu plus tard, la course, le saut. L'éducation

²⁵Ibidem, pp. 24-25.

des sens est d'autant plus importante qu'elle conditionne le travail intellectuel: ainsi la vue sera exercée si on amène les enfants à estimer les dimensions, à apprécier la longueur des lignes, les distances; pareillement on peut exercer l'ouïe en évitant les sons forts, en identifiant leur provenance, en faisant du chant.²⁶

L'éducation intellectuelle se construit par le développement simultané "des deux facultés mères de l'âme", la volonté et l'intelligence. Comment y parvenir? Les auteurs fournissent là-dessus d'utiles indications. Occuper le jeune enfant de faits qui touchent à la nature sensible tel que l'amour des parents. Présenter d'abord à l'enfant des objets matériels qu'ils percevront par les sens. Leur faire connaître ensuite des objets immatériels. Expliquer à l'enfant le sens des mots et les leur faire lire après explication. Parler aux enfants des personnes et des choses qui les touchent de près. Les interroger fréquemment. Leur faire classifier des objets dans un devoir pour qu'ils développent leur esprit d'observation et, pour ce faire, se servir de l'histoire naturelle, du dessin, de la géographie... Les amener à la réflexion par le catéchisme, l'instruction civique et le savoir-vivre. Exercer le jugement des enfants en leur proposant de petites analyses de cas. Développer leur sens pratique et leur jugement moral en les confrontant à diverses circonstances de la vie quotidienne, et en les faisant raisonner sur des situations d'abord

²⁶Ibidem, pp. 308-311.

simples puis progressivement plus compliquées. Exercer la mémoire mais de façon méthodique; la mémoire des choses doit aller de pair avec la mémoire des mots; les récitations verbales, les tableaux synoptiques, les récapitulations et les revues sont des aides puissants pour la culture de la mémoire. Inviter l'enfant à répéter des faits vraisemblables racontés antérieurement par le maître et le faire réfléchir sur différents aspects de ces contes, ou lui demander de faire du dessin linéaire à partir de certains éléments qu'il lui fournit; cela serait susceptible de cultiver son imagination en même temps que son esprit d'observation.²⁷

L'éducation morale veut que les actions des personnes soient conformes à la vérité; la volonté doit pour cela être formée de façon judicieuse. La connaissance de l'élève s'impose donc comme un pré-requis à sa formation. Pour y arriver, disent les auteurs du manuel, il faut que le maître "les étudie, non seulement en classe mais aussi quand ils sont en liberté et au dehors".²⁸ La formation de la volonté passe par le développement d'une conscience morale; des interrogations appropriées devraient permettre d'y arriver. En voici des exemples: interrogations sur le sens du bien et du mal par le désir de s'approprier le bien des autres; faire ressortir les pensées morales des personnages de notre histoire. L'instituteur doit lui-même donner "l'exemple de la rectitude par-

²⁷Ibidem, pp. 312-317.

²⁸Ibidem, p. 318.

faite",²⁹ pour amener l'enfant à faire le bien et pour lui montrer à être honnête. L'éducation morale nécessite que l'enseignant inculque aux enfants l'amour de la religion, de la famille, de la patrie et des hommes en général. Mais avant tout cela, l'idée de Dieu doit avoir la préséance; pour développer ces sentiments, rien de tel que des récits édifiants. Les auteurs se préoccupent également des récompenses et des punitions au niveau de l'éducation morale. Les récompenses seront d'une valeur modérée, données avec discernement et justice, sans prodigalité et ne devront pas exciter la vanité. Les punitions seront rares, utiles, raisonnables et infligées sans colère.³⁰

1.3 L'organisation pédagogique des écoles.

L'organisation pédagogique des écoles telle que présentée par Rouleau, Magnan et Ahern place l'instruction morale et religieuse au premier rang des matières du programme d'études. Mais il est en plus question du classement des élèves et du nombre de divisions dans une école qui n'a pas intérêt à être trop élevé, si le maître veut y maintenir l'ordre; il est bien sûr question ici d'école à un maître avec divisions multiples. Plus intéressants pour nous, les propos sur le tableau de l'emploi du temps sont présentés comme un guide de la répartition des matières. Il ne s'agit pas ici d'un tableau unique mais d'indications générales.

²⁹Ibidem, p. 320.

³⁰Ibidem, p. 321.

Ainsi, chaque matière occupera dans ce tableau une place proportionnée à son importance; cette place y sera indiquée par jour et par heure. Les leçons de lecture et d'écriture occuperont évidemment plus de place au cours élémentaire qu'au cours modèle; les cours d'agriculture seront davantage enseignés dans les milieux agricoles que dans les milieux industriels.³¹ Les leçons et les devoirs seront proportionnés à l'état d'avancement des élèves: vingt minutes au cours élémentaire, trente au cours modèle et pas plus d'une heure au cours académique.³² Les matières "les plus importantes" ou qui exigent beaucoup d'attention seront placées au début des classes; les exercices ou travaux difficiles alterneront avec des plus faciles; la leçon orale sera suivie d'une interrogation de contrôle ou exercice d'application. Enfin, il faudra que l'emploi du temps prévoit des récapitulations et des compositions hebdomadaires et mensuelles.³³

Le maître tiendra différents registres: un registre matricule contenant la liste des enfants admis à l'école, un registre d'appel qui consigne les présences et les absences des élèves. Le journal de classe contient toutes les leçons données dans la journée et le journal de notes rassemble tous les points accumulés. La mise en application du programme

³¹Ibidem, p. 336.

³²Ibidem, p. 337.

³³Ibidem, p. 338.

dépend de l'initiative du maître en ce qui touche la manière d'enseigner les matières, et la façon d'adapter les leçons aux besoins des élèves. Des changements de fond des programmes ne sont cependant pas autorisés.³⁴

Dans l'appendice I du volume, les auteurs reviennent sur le mode d'enseignement. Le maître est toujours celui qui enseigne mais comme nous le savons déjà, il peut être assisté par des moniteurs pour les récitations, les répétitions des élèves, les dictées à leur donner. Pendant les heures de classe, les élèves de chaque division devront toujours être occupés à faire quelque chose, même lorsque le maître donne un enseignement particulier aux élèves d'une division. Le mode d'enseignement proposé fait une très large place à la répétition du mot à mot du moins dans les basses divisions: selon les auteurs, l'enseignement du catéchisme et de la lecture pourrait en profiter.³⁵

Les procédés d'enseignement sont pour leur part "des expédients, des moyens pratiques mis au service des modes et des méthodes générales d'enseigner".³⁶ Le procédé intuitif consiste à utiliser un objet concret pour enseigner une notion abstraite; nous avons déjà cité le globe terrestre et le boulier-compteur; on peut encore parler de bâtonnets pour inculquer l'idée du nombre, des unités, des dizaines ou de gravures pour l'en-

³⁴Loc. cit.

³⁵Ibidem, p. 339.

³⁶Loc. cit.

seignement de l'histoire. Les auteurs jugent que le maître qui veut réussir auprès des jeunes doit absolument utiliser ce moyen. Le tableau noir en est un autre; selon un adage de l'époque on disait que ce moyen valait bien un assistant. Il est fortement recommandé à l'instituteur de l'utiliser constamment; "c'est le livre commun à toute la classe, au maître comme aux élèves".³⁷ Puisque le maître ne peut toujours donner un enseignement oral sous peine de s'épuiser et de fatiguer les élèves, il recourt au manuel qui devient alors un puissant auxiliaire. Mais ce moyen ne dispense pas de la leçon orale ou de toute explication qui doit précéder son utilisation. Celle-ci variera selon les matières: en catéchisme le mot à mot du manuel doit être mémorisé, en histoire le manuel est un aide-mémoire, en géographie son importance est secondaire puisqu'on l'utilisera seulement après l'étude de la carte et l'observation des phénomènes. Le catéchisme excepté, les autres manuels n'ont pas à être appris par coeur sauf pour certaines définitions, des morceaux qui servent d'exercices de diction, des formules qui doivent être précises et les prières. Pour le reste, les élèves peuvent dire ou écrire les choses en leurs propres mots.³⁸

La leçon orale, avons-nous dit, est de prime importance dans l'enseignement. Les auteurs du manuel de "Pédagogie pratique et théorique"

³⁷Ibidem, p. 340.

³⁸Ibidem, p. 341.

lui attribuent une fonction décisive:

La voix du maître, les explications, les interrogations du maître, voilà les conditions principales du succès. C'est par la parole, une parole toujours correcte, animée, vivante, que l'instituteur prend contact avec ses élèves, qu'il éveille et soutient leur attention, qu'il les forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement.³⁹

La leçon orale sera bien préparée mais aussi bien donnée. Avant de commencer sa leçon, l'instituteur fera un court rappel de ce qui a été vu lors de la leçon précédente. Suivant ensuite la présentation de la leçon du jour, l'indication du texte à étudier ou du travail à faire. Pour conserver l'attention des élèves le maître leur parlera sous forme de causerie; il leur posera des questions sur ce qui à été vu et à partir de leurs réponses, il essaiera de leur faire découvrir des règles ou de faire surgir de nouvelles idées. Rouleau, Magnan et Ahern suggèrent même que l'enseignant en arrive à établir une conversation avec ses élèves.⁴⁰

L'interrogation est ici présentée comme un art qui comporte des règles. Les questions principales et quelques sous-questions seront préparées à l'avance. Elles seront courtes, précises, appropriées; elles se succéderont dans un ordre logique et gradué; dépendamment de la tournure de la leçon, certaines questions seront improvisées. Elles seront posées d'un ton ferme mais quand même empreint de douceur, tour à tour à chaque élève sans tolérer que les réponses soient soufflées et sans que le maître

³⁹Loc. cit.

⁴⁰Ibidem, p. 343.

commence la phrase ou le mot à répondre. L'instituteur se chargera si nécessaire de corriger la forme et/ou le fond de la réponse ou de la compléter et insistera pour que l'élève répète après lui la bonne réponse. Toute réponse par oui ou par non devra contenir la question. L'instituteur verra à ce que tous les élèves aient la chance de répondre et leur laissera un temps de réflexion pour trouver leurs mots. Ses questions ne seront pas trop vastes et lorsqu'elles sont posées elles ne doivent pas rester sans réponse.

Ces interrogations seront l'occasion d'encourager avec modération ceux qui fournissent de bons efforts et de blâmer délicatement ceux qui manquent d'application. Les questions seront variées et vivantes et lorsqu'il les posera, le maître devra se montrer patient avec les élèves, leur témoigner de la bonne humeur, beaucoup de sympathie et une gaieté réservée. Enfin, il en profitera pour corriger avec courtoisie les défauts de prononciation et la rapidité du débit.⁴¹

Les devoirs écrits à l'école ou à la maison sont un complément indispensable à la leçon du maître puisqu'ils aident à la graver dans la mémoire de l'enfant. Cette production individuelle constitue aussi pour l'élève un outil puissant de réflexion, puisqu'il doit par ses propres moyens produire le travail exigé. Mais avant d'être demandé à l'élève, le devoir doit être préalablement préparé. Les explications du maître sont

⁴¹Ibidem, pp. 343-345.

donc nécessaires et pour rendre attrayant ce labeur solitaire, le maître doit s'efforcer d'éveiller la curiosité des élèves; encore faut-il que le travail ne présente pas de difficultés qui dépassent leurs capacités:

(Le maître) choisira des devoirs ni trop longs, ni trop difficiles; ces devoirs seront en rapport avec les leçons de la semaine, mais il les variera d'un jour à l'autre; autant que possible il y mettra de l'actualité; il leur donnera un caractère pratique; et, accessoirement, il en profitera pour instruire les élèves sur des points étrangers à l'enseignement spécial auxquels ces devoirs s'appliquent.⁴²

Il est intéressant de constater que les auteurs se préoccupent, en ce début du siècle, d'une certaine intégration des matières:

Le principe si fécond de la combinaison des spécialités dans un même enseignement trouve ici dans (sic) son application toute naturelle. C'est en effet très facile dans la dictée par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséance ou de sciences; et, dans les problèmes d'arithmétique, de faire entrer une foule de notions utiles à connaître dans la vie pratique, soit de cultivateur, soit de la femme de ménage, etc.⁴³

Tout devoir fait à l'école ou à la maison doit être suivi d'une correction immédiate en se servant de préférence du tableau noir et peu importe le mode de correction: individuelle (faite par le maître lui-même) ou mutuelle. Le devoir est encore une occasion pour l'instituteur de surveiller l'écriture, l'orthographe et le style des élèves.

Les récapitulations, les révisions et les compositions sont des exercices utiles pour le maître qui sait les employer. Ces procédés d'en-

⁴²Ibidem, pp. 345.

⁴³Ibidem, p. 346.

seignement permettent de revoir des matières étudiées. La récapitulation tient lieu de répétition; l'élève fait un retour sur ce qu'il a déjà vu et le maître questionne ces matières; cela permet aux enfants d'enchaîner leurs connaissances et de les mémoriser encore plus profondément. Par la révision le maître revoit aussi des sujets déjà traités mais y ajoute des aspects nouveaux et tente de relier des notions apparemment isolées dans le but d'amener les élèves à avoir une vue d'ensemble. Il est souhaitable que ces révisions se fassent périodiquement: à la fin de chaque semaine, de chaque mois, de chaque trimestre et de chaque année.⁴⁴

Alors que les révisions et les récapitulations sont des exercices oraux, les compositions seront faites par écrit. Elles sont rédigées dans un temps déterminé et portent de préférence sur les matières fondamentales. L'indispensable correction des compositions par le maître permettra de relever le même genre de fautes ou d'erreurs dont on a déjà parlé lorsque nous avons abordé la question des devoirs écrits.⁴⁵

Le travail à domicile est nécessaire si l'enseignant tient au progrès de ses élèves. Les leçons ou les devoirs faits chaque soir à la maison seront contrôlés par l'instituteur. Encore une fois, ces travaux ne seront ni trop longs ni trop difficiles, d'autant plus que les élèves sont souvent fatigués d'une journée de labeur à l'école.⁴⁶

⁴⁴Ibidem, pp. 346-347.

⁴⁵Ibidem, pp. 347-348.

⁴⁶Ibidem, p.348.

1.4 Méthodologie de l'enseignement

1.4.1 Le catéchisme

L'enseignement de cette matière occupe à l'école le premier rang de toutes les matières. Il se donnera dans toutes les écoles deux fois par semaine pendant une heure. Le catéchisme est la plus nécessaire des connaissances; le maître doit en être convaincu et s'imprégner de son enseignement. Avant de le donner à apprendre par coeur à l'élève, il doit expliquer le sens grammatical et littéral des mots et des phrases. Même s'il participe à la mission du prêtre, l'instituteur n'entrera pas dans des considérations dogmatiques; aussi longtemps que les enfants ne sauront pas lire, l'apprentissage des réponses du catéchisme et des prières se fera par répétition: voilà où le moniteur peut être utile.⁴⁷

Selon les auteurs, cet enseignement gagne beaucoup à ne pas être routinier et doit s'accompagner d'illustrations: images, gravures murales, objets de piété. La marche à suivre proposée pour l'enseignement du catéchisme explique la conception des auteurs sur la diversité des moyens:

Cet enseignement doit être vivant, et se donner de telle manière que tous les élèves à la fois soient en scène, et tenus attentifs par une émulation de bon aloi. L'interrogation a d'abord pour objet les explications données au catéchisme précédent, et ensuite le texte que les élèves ont dû apprendre le jour même. L'explication vient après. Elle porte sur la leçon assignée le jour suivant. Car, encore une fois, ce serait d'une (sic) méthode bien défectueuse que de donner à apprendre des textes inexpliqués, surtout dans une matière si diffi-

⁴⁷Ibidem, p. 33.

le. On accoutumerait par là les enfants à se traîner sans intelligence et sans goût sur des questions et des réponses qui ne diraient rien à leur esprit, et qu'ils ne seraient point curieux du tout de pénétrer. Au contraire, si l'on explique d'avance les textes, l'élève se met plus volontiers à l'étude d'une leçon qu'il comprend et dont il a par conséquent entrevu l'intérêt. Là, encore, l'explication se fait entremêlée de dialogues animés, par lesquels le maître stimule l'attention de la classe et s'assure qu'il est suivi et compris.⁴⁸

Les auteurs considèrent que cette méthode est tout à fait adaptée pour l'enseignement du catéchisme. Mais à notre avis son contenu est polyvalent et on trouvera qu'il est tout aussi approprié pour l'enseignement d'autres matières. Nous aurons peut-être l'occasion de vérifier cette hypothèse pour l'enseignement de la langue française.

1.4.2 La langue française

Dans ce manuel, la méthodologie de l'enseignement de la langue française couvre cinq domaines: la lecture, l'écriture, la grammaire, la récitation et les exercices de rédaction et de composition.

De façon générale l'enseignement de la langue française doit être gradué et tenir compte de ce que l'enfant sait déjà pour découvrir du nouveau, varié afin d'éviter la monotonie, vivant pour établir la communication entre le maître et les élèves, destiné à former les élèves à la rédaction, rationnel pour mettre à profit le bon sens de l'élève, moral puisqu'il permet d'avoir sous les yeux des textes susceptibles d'élever le sentiment moral et religieux.⁴⁹

⁴⁸Ibidem, p. 34.

⁴⁹Ibidem, pp. 36-37.

L'enseignement de la langue ne consiste pas uniquement à faire assimiler des notions aux élèves, ni à les pousser à ne maîtriser que l'écriture et la lecture, et lorsque les auteurs parlent de la méthode à utiliser pour l'enseignement du français, ils montrent qu'elle vaut également pour toutes les autres matières de l'enseignement. Cette méthode, quelle est-elle?

(...) c'est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui repose sur l'intuition et l'interrogation. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, etc., procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, et les conduit par l'enchaînement de questions orales ou de devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les principes et les applications d'une règle, ou inversement, les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués. Le maître doit toujours faire comprendre avant de faire apprendre.⁵⁰

Au risque de répéter ce que les auteurs ont déjà dit sur les méthodes d'enseignement, il nous faut encore ajouter ce qu'ils retiennent au niveau des procédés:

1. Procéder d'abord en montrant les objets aux enfants (intuition), en leur apprenant les noms, afin que le mot éveille toujours dans leur esprit l'idée de la chose, de l'objet.
2. Mais enseigner le mot n'est pas le but de l'éducateur, pas plus qu'il n'est celui de la mère; c'est un simple moyen d'arriver jusqu'à l'esprit. Donc, étude de la chose signifiée par le mot: instruction.
3. Enfin, cette instruction, même donnée par le mot, serait nuisible si elle ne tendait au perfectionnement moral de l'individu. De là la nécessité de faire sortir une idée morale de tout enseignement: éducation.⁵¹

⁵⁰Ibidem, p. 38.

⁵¹Ibidem, pp. 38-39.

Les auteurs insistent sur la nécessité que les enfants sachent lire assez tôt puisque "le jour où il sait lire couramment (sic), le tout jeune élève devient actif; il cesse d'être une entrave à la bonne discipline".⁵² Selon Rouleau, Mignan et Ahern, il semble qu'il suffise de peu pour que le problème de la discipline soit résolu.

L'apprentissage de la lecture gagnera à être fait en même temps que celui de l'écriture et de l'orthographe. Mais tout doit commencer par le décodage des mots pour lequel il existait deux procédés à l'époque de parution du manuel:

L'ancienne épellation décompose la syllabe en autant d'éléments que de lettres; exemple: cheval: cé-ache-é, vé-â-elle. Le procédé phonique ne décompose le mot qu'en deux éléments; le son et l'articulation; par exemple: cheval: che-e, ve-al.⁵³

Les auteurs recommandent d'emblée l'utilisation du procédé phonique pour favoriser l'apprentissage de la lecture parce qu'il se conforme à la marche naturelle de l'intelligence de l'enfant⁵⁴ et qu'il "fait disparaître tout ce qui rend dans nos écoles le premier apprentissage de la lecture pénible et fastidieux".⁵⁵ Le procédé d'épellation serait tout à fait antipédagogique,⁵⁶ illogique parce qu'il "ne tient aucun compte de

⁵²Ibidem, p. 40.

⁵³Ibidem, p. 48.

⁵⁴Ibidem, p. 43.

⁵⁵Ibidem, p. 52.

⁵⁶Ibidem, p. 47.

l'âge des élèves qui le subissent"⁵⁷ et qu'il amène beaucoup d'enfants à se dégoûter "de l'école dès la première année de leur scolarité".⁵⁸

Le procédé phonique n'est pas loin de ressembler à une méthode globale d'apprentissage de la lecture:

Ainsi plus de répétition sans fin de lettres et d'assemblage de syllabes qui ne disent rien à l'esprit de l'élève; au lieu de ces exercices monotones d'épellation où l'enfant joue un rôle machinal et passif, le maître fait tout de suite lire et écrire des mots et des phrases. Chaque mot lu sur le tableau de lecture, puis écrit au tableau noir, enfin lu de nouveau dans le syllabaire et copié par l'élève sur l'ardoise ou le cahier donne lieu d'abord à des petites leçons de choses, et plus tard, à mesure que le niveau s'élève, à des questions de langue, d'orthographe, de grammaire, quelquefois même de science usuelle, d'histoire et de géographie.⁵⁹

Par surcroît, un tel procédé constitue un avant goût de ce que pourrait être un début d'application de "l'intégration" des matières. Il y a également chez les auteurs un souci d'adapter l'enseignement de la lecture au développement intellectuel de l'enfant. Il est vrai que cet enseignement utilise abondamment la répétition pour amener les élèves à mémoriser les sons, les lettres, les syllabes puis les mots. Mais sous l'angle des procédés et des moyens proposés, il y a quand même de bonnes suggestions: parmi elles citons une disposition en demi-cercle des enfants devant le tableau de lecture,⁶⁰ la nécessité pour les élèves de

⁵⁷Ibidem, p. 44.

⁵⁸Ibidem, p. 45.

⁵⁹Ibidem, pp. 52-53.

⁶⁰Ibidem, p. 53.

bien respirer lorsque le maître leur fait répéter des mots, des phrases ou des textes un peu plus longs,⁶¹ le souci de choisir des textes adaptés aux besoins des élèves lorsqu'ils sont plus avancés en lecture:

Une sélection s'impose à raison du milieu fréquenté par les enfants, et en vue aussi de leurs besoins futurs. Sans doute, il est un fond commun utile à tous les élèves; mais il est incontestable, d'un autre côté, que les exigences des écoles urbaines et des écoles rurales ne peuvent être absolument les mêmes.

Il appartient au maître de choisir dans le manuel des leçons les plus propres à développer chez les uns, les connaissances industrielles et commerciales, chez les autres, les connaissances agricoles et le goût de la culture.⁶²

Comme pour l'enseignement des autres matières, celui-ci sera gradué; d'abord la lecture élémentaire ou mécanique avant de passer successivement à la lecture courante, à la lecture expliquée et à la lecture expressive.⁶³

L'écriture devra être enseignée très tôt parce qu'elle est utile pour l'étude des autres branches du programme et que la majorité des élèves quittent l'école sans avoir fait de longues études. L'enfant se mettra donc à écrire aussitôt qu'il commencera à faire l'apprentissage de la lecture. Il reproduira sur papier les signes et les mots qu'il connaît d'une manière qui signifie pour lui quelque chose. La forme sera peut-être grossière mais elle est conforme à la représentation qu'il s'en fait:

⁶¹Ibidem, p. 56.

⁶²Ibidem, p. 67.

⁶³Ibidem, p. 41-42.

L'écriture de l'élève n'est donc rien d'autre que la représentation imparfaite, il est vrai, non pas du modèle, mais de l'image du modèle qu'il a dans l'esprit. Plus l'image qu'il s'est formée est fidèle, plus ressemblante sera la copie; au contraire, plus l'image est vague, mal définie, plus la copie laissera à désirer.⁶⁴

Selon les auteurs, pour que les enfants arrivent à bien maîtriser l'écriture ils devront développer leur sens de l'observation. Dans son cahier, l'élève regardera une lettre ou un mot, puis il fermera le cahier et tentera de le reproduire sur une ardoise ou du papier. S'il n'y arrive pas, il recommencera cette manoeuvre jusqu'à complète représentation de cette lettre ou de ce mot.⁶⁵ Ce procédé, fort machinal, serait plus avantageux que le copiage de lettres ou de mots que l'on a constamment devant les yeux:

Des élèves habitués ainsi apprennent à voir juste, à observer exactement, et ils acquièrent une aisance, une facilité à écrire qui ne vient que tardivement - si elle vient jamais - à des enfants qui ont maîtrisé les difficultés de la calligraphie en copiant laborieusement, petit à petit, des modèles qu'ils avaient constamment sous les yeux.⁶⁶

L'enseignement de la lecture sert ici d'occasion pour quelques conseils pratiques sur le maintien du corps, la position du cahier, la disposition des doigts pour tenir le crayon et l'émulation comme moyen d'amener les enfants à bien écrire.⁶⁷

⁶⁴Ibidem, p. 71.

⁶⁵Ibidem, p. 72.

⁶⁶Loc. cit.

⁶⁷Ibidem, p. 74-78.

La grammaire s'enseignera aussitôt que les enfants sauront lire couramment. Ici, la méthode intuitive est de rigueur puisqu'il faut enseigner "la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire".⁶⁸ On remontera donc à la règle par des exemples, à l'inconnu par le connu, au difficile par le facile. Dans l'enseignement de la langue, la grammaire occupera le second rang, mais il ne faut pas en nier l'importance:

Depuis quelques années, on combat la science livresque; certes, ce n'est pas sans quelques excuses, car on a tant abusé du livre dans le passé! Mais il serait faut de conclure que les manuels ne rendent aucun service à l'école. Sans doute, l'enseignement oral a d'incontestables avantages, mais la mobilité de l'enfant ne permet pas de s'en tenir à ce seul exercice. Il faut que l'élève abandonné à lui-même retrouve dans un livre aussi clairement écrit que possible, le résumé de la leçon orale, c'est-à-dire les règles qui ont été formulées à la suite des applications qu'on en a faites.⁶⁹

Pris comme un moyen et non comme une fin de l'instruction, le livre a donc sa place dans la classe; ses usages sont multiples: aide-mémoire et outil de référence pour l'élève, instrument d'enseignement pour le maître.

Les exercices reliés à l'enseignement de la grammaire sont l'étude du vocabulaire, les exercices d'invention, la dictée, l'analyse et les exercices orthographiques; ils sont tous destinés à vérifier les connaissances grammaticales des élèves. Sans pénétrer le contenu de ces exerci-

⁶⁸Ibidem, p. 81.

⁶⁹Ibidem, p. 84.

ces, nous nous rendons vite compte qu'ils occupent une place importante dans l'ensemble des matières à enseigner en langue française.

Avant de passer à la rédaction et à la composition, soulignons la préoccupation des auteurs pour la récitation, exercice tout désigné non seulement pour cultiver la mémoire, mais aussi pour faire comprendre aux enfants le sens des mots, pour leur permettre de dégager les grandes idées d'un texte et pour les inciter à bien prononcer.

La rédaction et la composition réalisent la synthèse des acquisitions faites en lecture, écriture, grammaire et récitation. Ce ne sont toutefois pas des exercices isolés mais qui doivent se faire en même temps que les autres apprentissages de la langue française. Leur utilité ne se dément pas:

A l'aide des devoirs d'invention, on habitue des élèves à trouver les mots qui expriment des idées à leur portée. C'est ici le temps de cultiver chez les enfants les facultés qui se rapportent à l'association des idées, à l'abstraction et à la généralisation. La formation des familles de mots, les contraires, les synonymes et les homonymes, voilà autant d'exercices qui concourent à la formation générale du vocabulaire. Lorsqu'on a éveillé dans l'esprit de l'enfant un grand nombre d'idées propres au milieu où il vit, et qu'il sait rendre chacune de ses idées par un mot convenable, on commence la composition: de l'idée au jugement le passage est facile. De la proposition on arrive aisément à la phrase, puis à la rédaction proprement dite.⁷⁰

Les difficultés qui mènent à la bonne rédaction et à la belle composition seront graduées, proportionnées à l'âge de l'enfant, le plus possible en rapport avec son vécu; ainsi l'élève n'a pas à devenir écrivain,

⁷⁰Ibidem, pp. 113-114.

on lui demandera "d'écrire correctement une lettre de famille ou d'affaires".⁷¹ Progressivement on l'amènera vers des sujets un peu plus abstraits: il y arrivera par l'imitation, c'est-à-dire en composant après lecture d'un texte et présentation d'un canevas de composition à partir de ce texte;⁷² il pourra encore atteindre ce but par la réflexion, c'est-à-dire qu'à partir d'un questionnement habile, le maître amènera ses élèves à écrire des propositions qui s'enchaînent sur le tableau noir,⁷³ ensuite l'élève doit rédiger un texte dans lequel il disposera les différentes propositions de façon convenable afin d'en faire un tout cohérent.

Nous avons souligné la possibilité de faire évoluer l'enfant vers des sujets plus abstraits; nous signifions par là que les élèves auront éventuellement à utiliser leurs connaissances de la langue dans des occasions moins immédiatement pratiques que lors de la rédaction d'une lettre. Les auteurs n'admettent tout de même pas que l'instituteur leur propose des sujets qu'ils ignorent complètement:

(...) il faut prendre des sujets de compositions aussi près que possible des élèves. Ce ne sont pas des traits d'héroïsme, des faits lointains que les élèves auront à raconter plus tard, des maximes philosophiques qu'ils auront à développer, des aventures merveilleuses et grandioses qu'ils auront à décrire. Mettons donc plutôt les élèves en présence des événements ordinaires de la vie, des phénomènes qui se passent sous leurs yeux, des accidents, joies ou douleurs, dont la vie est pleine, des services à demander ou à rendre, les témoignages

⁷¹Ibidem, p. 115.

⁷²Ibidem, p. 116.

⁷³Ibidem, p. 119.

de reconnaissance, de regrets ou de sympathie comme en imposent la bonté du coeur, les relations sociales ou les vertus chrétiennes.⁷⁴

C'est plus qu'il nous en faut pour montrer que les auteurs désirent que l'enseignement de la langue française colle de façon pratique au vécu des élèves auxquels il est destiné.

1.4.3 L'histoire

"L'histoire doit instruire l'esprit et former le coeur"⁷⁵ nous disent les auteurs. Au plan méthodologique l'enseignement de l'histoire sera fort simple. En racontant d'abord les faits, le maître prendra soin de faire connaître les causes et d'établir les liens entre les événements; seulement après, l'élève pourra-t-il recourir au manuel pour apprendre sa leçon qu'il pourra répéter avec ses propres mots s'il est doué, mais qu'il devra reproduire littéralement s'il ne peut autrement rendre compte de la leçon.⁷⁶

L'enseignement de l'histoire doit viser des objectifs à la fois idéologiques et pratiques. Le maître montrera qu'à la lumière de la foi et de la raison pour les chrétiens et la loi naturelle pour les païens, il est possible de faire le bien et de repousser le vice et que les déchéances résultent de conduites indignes.⁷⁷ L'élève apprendra que Jésus-Christ est le centre de l'histoire.

⁷⁴Ibidem, p. 136.

⁷⁵Ibidem, p. 263.

⁷⁶Loc. cit.

⁷⁷Ibidem, p. 264.

L'histoire préparera aussi l'enfant à la vie; lui qui vit au Canada dans un régime de monarchie constitutionnelle apprendra ses devoirs de citoyen et d'électeur.⁷⁸

L'histoire doit donc former; mais pour que le but visé soit atteint le maître doit utiliser des moyens appropriés: tableaux, images, cartes géographiques indiqueront les hauts faits de l'histoire et les lieux de leur déroulement. A la fin de la leçon, le maître commentera les événements ou l'action des personnages dont il a parlé en insistant sur les points de vue social, moral et religieux.⁷⁹

Deux types d'histoire sont enseignés par le maître: l'histoire sainte, de la plus grande importance à l'école primaire, n'est pas autre chose que "le catéchisme en exemples"⁸⁰ et qu'on a intérêt à enseigner en utilisant des tableaux et des gravures représentant des scènes de l'histoire sainte;⁸¹ l'histoire du Canada doit s'enseigner dès que l'enfant arrive à l'école primaire et de façon concentrique, de sorte que l'enfant qui quitte l'école après une année de classe ait une certaine connaissance de l'ensemble de l'histoire nationale.⁸² Les grandes figures du passé canadien seront présentées à la jeunesse comme des modèles à imiter, et

⁷⁸Loc. cit.

⁷⁹Ibidem, p. 265.

⁸⁰Ibidem, p. 266.

⁸¹Loc. cit.

⁸²Ibidem, p. 268.

leurs actions inspireront la vertu, la piété, l'héroïsme, l'intégrité. A ces sources les élèves puiseront le patriotisme, le devoir et l'honneur.⁸³

Formellement, l'enseignement de l'histoire tel que suggéré par les auteurs doit éviter toute présentation trop exclusivement dogmatique. C'est pourquoi, il sera plutôt raconté aux jeunes enfants sous forme d'anecdotes intéressantes suivies de quelques questions simples. Plus tard, à mesure que les élèves progresseront, la leçon deviendra plus explicative. Mais en tout temps, le maître n'oubliera pas de faire des retours en arrière pour comparer entre eux les éléments des principaux événements de l'histoire, surtout ceux qui touchent une même question afin "de mettre de l'ordre et de l'unité dans les connaissances".⁸⁴

1.4.4 L'agriculture

Les élèves des campagnes québécoises doivent connaître l'heureux et honorable état de l'agriculture et la vie des champs. La mission de l'instituteur en regard de l'enseignement de l'agriculture est de faire naître chez les élèves le goût de rechercher de bonnes méthodes de culture. L'enseignement dispensé dans les milieux urbains n'a pas sa place dans les centres agricoles puisqu'il serait de nature à favoriser vers les villes une émigration dommageable à la jeunesse rurale.⁸⁵

La place qu'on accordera à l'agriculture à l'école doit correspondre à son importance sociale:

⁸³Ibidem, p. 270.

⁸⁴Ibidem, pp. 276-277.

⁸⁵Ibidem, p. 294.

On n'inspirera l'amour et l'estime de l'agriculture qu'en en faisant une matière importante et constante des leçons de lecture, d'arithmétique, de géographie, des sciences usuelles et des leçons de choses. Que le maître en fasse voir la supériorité au point de vue de la dignité humaine, de la paix, de l'honorabilité; les ressources diverses que peuvent y trouver les hommes laborieux et intelligents qui, rompant avec la routine et les méthodes surannées, se tiennent au courant des progrès de la chimie agricole, de la mécanique industrielle, du commerce local et international; les avantages qu'elle présente au point de vue religieux et social, ainsi que les qualités et les vertus requises pour qu'on y trouve le bonheur et l'indépendance.⁸⁶

Ce type d'enseignement passera bien si l'instituteur plonge ses élèves dans l'action; à cet effet on tirera profit d'un petit jardin situé près de l'école, "une petite ferme expérimentale" comme l'appellent les auteurs; la pratique de l'agriculture à l'école passe par l'ensemencement de fleurs, de fruits de plantes potagères, etc.⁸⁷ C'est encore la meilleure façon d'inspirer l'amour de l'agriculture.

2. Le manuel de François-Xavier Ross

Le manuel de Pédagogie théorique et pratique de François-Xavier Ross⁸⁸ se divise en quatre parties: Livre I: L'Institutrice; Livre II: L'Enfant; Livre III: La Méthodologie; Livre IV: L'Organisation des écoles. Chacune de ces parties est à son tour largement subdivisée mais de

⁸⁶Ibidem, p. 295.

⁸⁷Ibidem, pp. 296-297.

⁸⁸François-Xavier Ross, Traité de pédagogie théorique et pratique, Québec, Charrier & Dugal, 1916, 461p.

façon inégale toutefois, puisqu'il fallut à Ross tenir compte de l'importance quantitative des sujets abordés. De courts préliminaires définissent les termes généraux employés dans l'ouvrage: la pédagogie "est la science et l'art de l'éducation";⁸⁹ dans son sens général l'éducation "comprend le développement complet de toutes les facultés humaines"⁹⁰ et la "formation est le résultat de l'éducation"⁹¹

2.1 Première partie: Livre I

Le livre I décrit un modèle d'institutrice entièrement dévouée à sa tâche, qui a pour mission "de donner aux enfants qui lui sont confiés, l'éducation complète".⁹² Elle est pourvue de cette mission par une délégation des pouvoirs des parents qui ont eux-mêmes reçu de Dieu la mission de faire de leurs enfants des "hommes parfaits",⁹³ de l'Eglise, qui doit s'occuper du bien-être spirituel des enfants⁹⁴ et de l'Etat qui désire d'abord des citoyens "utiles à la patrie".⁹⁵ Cette mission, dont on con-

⁸⁹Ibidem, p. 7.

⁹⁰Ibidem, p. 8.

⁹¹Ibidem, p. 10.

⁹²Ibidem, p. 11.

⁹³Ibidem, p. 12.

⁹⁴Loc. cit.

⁹⁵Ibidem, p. 13.

çoit l'importance, est d'origine divine;⁹⁶ être institutrice est une vocation et requiert des qualités de trois ordres: 1. Physiques: bonne santé, tenue correcte, manières dignes, sens aiguisés de la vue et de l'ouïe, voix forte; 2. Intellectuelles: esprit juste, bonne connaissance des matières de l'enseignement, science des méthodes, jugement droit (bon sens); 3. Morales: piété vraie et intérieure, conduite irréprochable dans le geste, l'habillement, les fréquentations: fermeté, douceur et bonté, dévouement.⁹⁷

L'institutrice doit entretenir des rapports harmonieux avec les enfants, les parents, les autorités scolaires et religieuses. Elle doit agir avec les enfants à la façon d'une bonne mère, s'assurer la collaboration des parents en leur parlant avec déférence et en les intéressant au travail de leurs enfants, respecter les autorités scolaires en se conformant soigneusement à leurs instructions, considérer l'autorité religieuse (le curé) comme "un personnage indispensable pour le bon fonctionnement des écoles".⁹⁸ L'institutrice doit faire une visite au curé lorsqu'elle arrive dans la paroisse et l'assurer de son entière collaboration pour l'éducation morale et religieuse des enfants placés sous sa responsabili-

⁹⁶Loc.cit.

⁹⁷Ibidem, pp. 14-17.

⁹⁸Ibidem, p. 22.

té. Elle doit comprendre qu'elle ne peut diriger son école ou sa classe en toute tranquillité si elle tente de se passer de son avis et plus encore si elle complotte contre lui.

Les moyens généraux d'éducation comprennent l'enseignement et la discipline, chacun ayant ses méthodes, ses procédés et ses formes. L'enseignement doit s'efforcer de promouvoir l'activité personnelle de l'enfant afin de le révéler à lui-même et de faire en sorte qu'il puisse produire par sa propre initiative.⁹⁹ La discipline sera appliquée avec force et sagesse.

Ross, porte-parole de la société de son temps, exige de l'institutrice des capacités peu communes de psychologue et de pédagogue. Ce ne sont pourtant pas les moindres qualités qu'elle doit posséder; rappelons qu'elle doit également être vertueuse, en parfaite santé et de bons rapports avec les autorités. Devant l'abondance de ses fonctions, on peut conclure que la future institutrice ne suffira pas à la tâche, si elle n'entend pas se donner totalement à l'éducation des enfants qui lui sont confiés.

2.2 Deuxième partie: Livre II

Le livre II est un traité de psychologie rationnelle de 82 pages sur les facultés de l'enfant. C'est de loin la partie la plus théorique de l'oeuvre; elle s'inspire largement de la philosophie scolastique et plus particulièrement des enseignements de Saint Thomas d'Aquin qui les

⁹⁹Ibidem, p. 23.

divise en quatre catégories: végétaives, sensibles, rationnelles, surnaturelles. Selon Ross, la faculté c'est "la puissance innée de produire une série d'actions".¹⁰⁰ Chacune doit donc être cultivée, développée. Pour les besoins de la pédagogie, Ross ne retient pas strictement la classification philosophique des facultés; il adopte plutôt une division qui comporte trois volets: les facultés physiques, les facultés de connaissance, les facultés de tendance.

Les facultés physiques de l'enfant sont "les puissances ou activités corporelles qui lui permettent d'exercer les fonctions nécessaires à la vie physique, c'est-à-dire sa vie végétative et sensitive".¹⁰¹ L'enfant doit donc être en bonne santé; pour y arriver, les moyens ne manquent pas; bonne hygiène c'est-à-dire classe propre et bien aérée, espaces suffisants, bonne tenue des élèves, travail proportionné aux capacités des élèves, etc.; exercices corporels: récréations et jeux, gymnastique, travaux manuels, etc.

"Les facultés de connaissance sont les puissances par lesquelles l'homme acquiert ou conserve les connaissances soit de l'ordre matériel, soit de l'ordre immatériel."¹⁰² Ross divise ces facultés en deux catégories: les facultés d'acquisition (les sens externes, l'intelligence); les facultés de conservation (l'imagination, la mémoire). Les facultés de con-

¹⁰⁰Ibidem, p. 31.

¹⁰¹Ibidem, p. 38.

¹⁰²Ibidem, p. 49.

naissance sont développées par l'éducation intellectuelle; ainsi l'éducation intellectuelle des sens doit apprendre à l'enfant à bien regarder, à bien écouter, etc.¹⁰³ En plus d'être le siège de la perception des idées, l'intelligence comprend le jugement, le raisonnement, la réflexion, l'attention, l'analyse et la synthèse, l'imagination, la mémoire. Par nécessité pédagogique Ross a ajouté ces trois dernières activités aux opérations fondamentales de l'intelligence. Je ne voudrais pas m'attarder sur le fonctionnement de chacune de ces facultés de l'intelligence, non pas plus que sur les facultés de tendance; soulignons seulement que Ross en analyse le jeu d'une façon complète et détaillée.

Les facultés de tendance sont formées par l'éducation morale; ce "sont celles par lesquelles l'homme, a) est entraîné vers un bien connu, et b) se décide librement à suivre cet entraînement ou à y résister".¹⁰⁴ Ross en reconnaît deux: les inclinations et la volonté libre. Les inclinations nous portent vers les choses bonnes et nous éloignent des choses mauvaises.¹⁰⁵ Ces inclinations portent en philosophie le nom de passions et elles sont éducatives puisque l'élève peut être amené à dominer ses entraînements déréglés et à fortifier l'énergie de sa volonté.¹⁰⁶ Les inclinations particulières les plus susceptibles d'être cultivées ou corri-

¹⁰³Ibidem, p. 52.

¹⁰⁴Ibidem, p. 84.

¹⁰⁵Ibidem, p. 86.

¹⁰⁶Ibidem, p. 89.

gées selon le cas sont l'estime de soi, l'ambition, l'égoïsme, la duplicité et le mensonge, l'amour de Dieu et le sentiment national. Toutes ces inclinations sont évidemment voulues par Dieu, particulièrement les deux dernières. L'amour de Dieu, "reine des vertus",¹⁰⁷ doit être maintenu dans le coeur des enfants par les trois moyens suivants: le faire connaître, le faire aimer et faire pratiquer sa volonté. L'institutrice doit développer le sentiment national dans le coeur des enfants pour que la "race" canadienne-française puisse accomplir la mission providentielle qui lui a été confiée. L'enseignement de l'histoire du Canada et l'amour de la "race" peuvent exalter ce sentiment.

La volonté libre n'est rien d'autre que la capacité de l'âme de décider librement et en connaissance de cause en vue d'atteindre un bien commun.¹⁰⁸ La volonté qui joue ici un rôle important doit être cultivée par la formation de la conscience¹⁰⁹ et par la pratique de se décider librement.¹¹⁰ Chez l'enfant, la liberté doit être dirigée à partir des principes de la religion c'est-à-dire "par le dedans".¹¹¹ En fin de compte la volonté sera raffermie par l'acquisition de bonnes habitudes

¹⁰⁷Ibidem, p. 96.

¹⁰⁸Ibidem, p. 99.

¹⁰⁹Ibidem, p. 100.

¹¹⁰Ibidem, p. 103.

¹¹¹Ibidem, p. 105.

parmi lesquelles on trouvera d'abord la prière.¹¹²

2.3 Troisième partie: Livre III

Le livre III long de 280 pages expose d'abord une méthodologie générale de l'enseignement, puis avec force détails et exemples, une méthodologie spéciale pour les matières du programme. Tracer les grandes lignes de cette méthodologie n'est pas une mince tâche; aussi devrai-je me limiter à énoncer les grandes idées de la méthodologie générale de Ross et à ne retenir que deux exemples de sa méthodologie spéciale, ceux de l'histoire et l'agriculture.

Ross préconise une méthodologie générale très active, centrée cependant sur les connaissances de la maîtresse et sur son sens de l'initiative. La méthodologie ne remplace pas le sens inné de la pédagogie, elle est au contraire un instrument de rationalisation de la manière d'enseigner. Les règles fondamentales que le maître doit suivre dans son enseignement sont les suivantes: provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève; graduer l'enseignement ou le mettre à la portée de l'enfant en allant du concret à l'abstrait, du particulier au général, du simple au composé, du connu à l'inconnu; donner un enseignement intuitif pour amener l'élève à l'abstraction d'une idée à partir de notions concrètes; coordonner et associer les connaissances; appliquer l'adage "peu mais bien" en évitant la précipitation, et en revenant souvent sur les connaissances acquises par la répétition et les récapitulations; faire comprendre

¹¹²Ibidem, p. 109.

avant de faire apprendre; pourvoir au développement physique, intellectuel et moral de l'élève.¹¹³

Ross relève deux formes d'enseignement: la forme dogmatique à caractère magistral est plus facile pour le maître mais peu pratique pour l'élève du niveau primaire qui doit alors tâcher de comprendre l'exposé de l'enseignant;¹¹⁴ la forme socratique, plus à la portée des jeunes enfants, fait en sorte que l'instituteur "attire l'attention des élèves sur l'objet de la leçon, les fait observer, et par des questions habilement posées, les amène à découvrir l'inconnu du connu, qui est le point de départ de l'observation".¹¹⁵

Les procédés particuliers d'enseignement sont des moyens extérieurs au service des formes. Ross en énumère trois qui servent à l'exposition, à l'application et au contrôle des leçons. Les procédés d'exposition sont l'intuition et l'usage du tableau noir: ce sont deux procédés qui "servent à faire mieux saisir les notions abstraites que les élèves auraient peine à percevoir par un pur travail d'esprit"¹¹⁶ Les procédés d'application sont les répétitions et récapitulations et les devoirs journaliers. Les procédés de contrôle permettent de vérifier le travail des élèves: ce sont la récitation des leçons, la correction des devoirs, les

¹¹³Ibidem, pp. 117-127.

¹¹⁴Ibidem, p. 129-130.

¹¹⁵Ibidem, p. 130.

¹¹⁶Ibidem, p. 136.

compositions ou concours et les examens.¹¹⁷

Comment le mode, la forme et les procédés particuliers d'enseignement entrent-ils dans une leçon donnée par l'instituteur? Ross en fait la démonstration en indiquant simplement les étapes d'une leçon, de la préparation jusqu'à la dispensation en classe: 1. le fond ou la matière à enseigner: fixation du but précis de la leçon et détermination de ce qui est connu et inconnu de l'étudiant; 2. la manière d'enseigner qui est en quelque sorte la marche à suivre: la leçon donnée aura l'allure d'une causerie, d'une "conversation simple, claire, animée, entre l'institutrice et l'élève"; 3. les applications en classe ou les devoirs; les devoirs faits à domicile devront tous être corrigés en classe ou en dehors de la classe; les compositions et les concours seront également corrigés et les résultats révélés de façon un peu solennelle; 4. le but éducatif indiquera dans quelle mesure la leçon profitera à l'enfant.¹¹⁸

La première partie du livre III se termine par quelques considérations sur l'utilisation des livres de classe et du programme. L'enseignant et l'élève ne doivent pas devenir esclaves des livres de classe; en suivant servilement le livre, le maître risque d'amener les élèves à mémoriser le mot à mot au détriment de la compréhension du texte. Ce serait alors la science livresque "plutôt que de faire un travail d'idées qui cultive l'intelligence".¹¹⁹

¹¹⁷Loc. cit.

¹¹⁸Ibidem, pp. 136-147.

¹¹⁹Ibidem, pp. 148-149.

Le programme identifie et décrit le contenu des matières qui doivent être dispensées au niveau de l'enseignement primaire. Le but de l'enseignement primaire comporte deux volets: la formation, qui est le but éducatif, et la préparation à la vie qui est le but utilitaire; le programme doit répondre à ce double but. Pour que le programme soit bien compris et appliqué, l'enseignant devra tenir compte des capacités de l'enfant; il verra alors à l'alléger sans le modifier et il "tâchera d'en tirer tout le fruit possible sans le spécialiser".¹²⁰ Ross ajoutera encore que le programme doit être adapté aux exigences locales et qu'il doit être disposé de façon concentrique, c'est-à-dire en donnant chaque année les matières au programme, et en approfondissant d'une année à l'autre le degré de connaissances de chacune des matières.¹²¹

2.4 Méthodologie spéciale

En matière de pédagogie spéciale, Ross aborde les matières suivantes: d'abord l'enseignement religieux et l'enseignement de la langue française sont les fondements de toute bonne éducation chrétienne et nationale; suit de près l'enseignement des mathématiques. Les autres matières du programme sont la géographie, l'histoire du Canada, le dessin, les leçons de choses dans le genre sciences de la nature et agriculture. Nous en retenons deux: l'histoire et l'agriculture, matières valorisées par l'auteur en raison de leurs fondements idéologiques.

¹²⁰Ibidem, p. 152.

¹²¹Ibidem, p. 153.

2.4.1 L'histoire

Pour Ross, l'enseignement de l'histoire du Canada doit avoir pour but général de favoriser le sentiment d'appartenance à la "race" française d'Amérique.¹²² Ce moyen sera atteint si l'institutrice s'adresse à l'intelligence plutôt qu'à la mémoire de l'enfant. Cet enseignement sera intuitif, raisonné et enchaîné, religieux et moral; ainsi l'enfant tirera de l'histoire des leçons pratiques qui en feront "un homme de devoir, un chrétien sincère, un patriote convaincu".¹²³ L'institutrice s'efforcera de faire ressortir le rôle de la religion et du clergé dans la survivance des Canadiens français après la Conquête de 1760.

Le programme d'histoire fournit un bon exemple du caractère concentrique de l'enseignement de cette matière. Pendant les deux premières années, les enfants apprennent les principaux faits de toute l'histoire du Canada. En troisième année, l'enfant reçoit le manuel qui lui sert d'aide-mémoire. L'enseignement concentrique se poursuit en quatrième année alors que commence l'étude du manuel; l'élève doit être initié à l'enchaînement des événements, à leurs causes et à leurs conséquences. Pendant les cours modèle et supérieur, l'institutrice emploiera avec profit les tableaux récapitulatifs et synoptiques et les élèves s'exerceront à préparer des résumés écrits.¹²⁴ En somme, l'enseignement de l'histoire fera

¹²²Ibidem, p. 352.

¹²³Ibidem, p. 358.

¹²⁴Ibidem, p. 360.

d'abord connaître la grandeur de la "race", les vertus qui l'élèvent, l'honneur de la religion, l'amour de la langue et la gloire de l'âme française. C'est avant tout l'histoire d'un peuple voué à une mission providentielle.

2.4.2 L'agriculture

En abordant la méthodologie de l'enseignement de l'agriculture selon Ross, il convient de souligner l'intérêt de l'auteur pour la vie champêtre, aussi bien dans les faits qu'il préconise que dans l'esprit qu'il veut inculquer. L'agriculture entre dans la catégorie des leçons de choses mais à cause de son importance pratique, Ross lui consacre un chapitre spécial. L'auteur désire qu'on fasse aimer l'agriculture parce qu'elle est une profession noble. Toutes les autres matières du programme peuvent concourir à en rehausser l'importance. Parmi les travaux susceptibles d'éveiller les enfants à l'amour de l'agriculture, relevons l'établissement des jardins scolaires et l'enseignement ménager.¹²⁵ Si c'est au jeune garçon surtout que cet enseignement est destiné, la jeune fille peut participer aux progrès de l'agriculture en exerçant les activités suivantes: maintenir un foyer attrayant et heureux, s'habiller sobrement, orner en proportion avec sa condition et ses ressources. A en croire Ross, la femme sera le plus souvent la grande responsable des troubles familiaux si elle n'applique pas ces règles: "le malheur des ménages provient la plupart du temps du luxe de la femme, de sa vanité, de son inca-

¹²⁵Ibidem, pp. 387-391.

pacité à tenir sa maison, de son insouciance à surveiller les choses intérieures du foyer".¹²⁶

2.4 Quatrième partie: Livre IV

Divisé en trois chapitres, le livre IV porte sur l'organisation des écoles. Le chapitre I ne touche qu'à leur aspect matériel: mobilier scolaire, matériel d'enseignement, bibliothèque et musées, archives. Plus important qualitativement, le chapitre II traite de l'organisation didactique: classement des élèves, tenue des livres d'appel, promotion annuelle, tableau de l'emploi du temps, inscription des élèves et préparation des classes. La bonne institutrice verra à ce que toutes ces activités soient soigneusement accomplies afin qu'advenant un changement d'enseignante, la personne appelée à lui succéder puisse y retrouver l'ordre requis pour poursuivre la tâche déjà commencée.

La confection du tableau de l'emploi du temps est un sujet capital dans la mesure où il révèle l'importance que Ross accorde aux différentes matières du programme:

L'enseignement de la religion tenant le premier rang parmi les matières du programme, il faudra lui assigner au moins une demi-heure par jour, et davantage pour les enfants qui se préparent à la première communion. La langue maternelle est la matière la plus importante après la religion, et elle doit revenir à l'horaire tous les jours avec une durée qui dépend des circonstances. L'écriture et la lecture ont besoin d'une application particulière au cours élémentaire. L'écriture mérite aussi une place de choix. D'autres matières peuvent ne revenir que deux ou trois fois la semaine.¹²⁷

¹²⁶Ibidem, p. 392.

¹²⁷Ibidem, p. 407.

La résultante de cette forme de classement des matières sera sans doute l'établissement d'un horaire fixe, procédé commode pour l'enseignant qui désire planifier de façon stricte.

L'organisation disciplinaire, contenu au chapitre III, doit offrir assez de souplesse pour que l'enfant puisse déployer librement ses énergies et les traits de sa personnalité, pour qu'elle s'adresse à son coeur et à son intelligence et pour qu'elle développe en lui un sentiment de responsabilité.¹²⁸

Selon Ross, la discipline a un but précis:

(...) établir ou maintenir l'ordre qui attribue à chaque chose la place qui lui appartient. Avec l'ordre, règnent en classe le respect et la soumission des élèves envers le maître, la bonne entente entre les élèves, et toutes les énergies s'orientent vers la fin supérieure de l'éducation que l'école doit procurer.¹²⁹

Trois grands principes fondamentaux guideront le maître dans son action disciplinaire; il ne peut les méconnaître s'il veut promouvoir le développement intégral des élèves:

1. La discipline doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève.
2. La discipline doit s'adresser à l'intelligence, au coeur et à la volonté.
3. La discipline doit provoquer et fortifier chez l'élève le sentiment de la responsabilité et lui apprendre à faire un bon usage de sa liberté.¹³⁰

¹²⁸Ibidem, pp. 416-419.

¹²⁹Ibidem, p. 415.

¹³⁰Ibidem, pp. 416-419.

Pour établir un climat harmonieux en classe, il faut amener l'enfant à respecter le désir d'apprendre de ses copains, l'ordre prescrit par l'institutrice et les biens mis à sa disposition.

Les moyens disciplinaires préconisés par Ross ont un caractère préventif; ils sont susceptibles de stimuler l'enfant à observer la discipline. Il appartiendra donc à l'enseignante de montrer à l'élève que discipline et répression ne sont pas synonymes; si par contre l'élève a besoin d'être réprimé, il faudra que cette action soit adaptée aux circonstances et proportionnée à la gravité de la faute. Mais une bonne organisation de l'école devrait faire en sorte que ce recours soit le moins fréquent possible.¹³¹

Parmi ces moyens préventifs, citons la présentation ou le rappel par la maîtresse du règlement scolaire,¹³² l'émulation, l'organisation de camps rivaux et d'associations pouvant servir les fins suivantes: l'ordre matériel, le perfectionnement moral.¹³³

Pour bien exercer la discipline, la maîtresse doit posséder un éventail de qualités qu'il est difficile de rencontrer dans une seule personne: autorité morale, droite et loyale, ferme et douce; elle doit en outre provoquer les énergie et encourager l'élève.

¹³¹Ibidem, p. 420.

¹³²Ibidem, p. 421.

¹³³Ibidem, pp. 425-428.

Les récompenses et les punitions seront réparties de façon judicieuse; l'institutrice ne sera pas prodigue de récompenses et par les punitions qu'elle infligera elle visera à détruire chez l'enfant ce qui est mauvais et à provoquer ce qui est bon.¹³⁴ En punissant, l'institutrice tâchera de ne pas humilier l'enfant, d'éviter les punitions corporelles et d'agir avec parcimonie.¹³⁵

* * *

Le manuel de Pédagogie de Ross connut une longévité intéressante. En 1952 on en publiait une septième édition. Cet événement survenait quatre ans après la parution de l'oeuvre de Roland Vinette. Toujours d'actualité malgré l'âge de l'édition originale, le texte de Ross pratiquement inchangé, paraissait refléter en 1952 les aspirations des tenants d'une pédagogie active.

3. Le manuel de Roland Vinette

En 1948, Roland Vinette présentait le fruit de longues années de pratique, de recherche et d'observation dans un volume¹³⁶ qui fut dès lors largement utilisé dans certaines écoles normales de la province de Québec. Il divise son volume en quatre parties: une "Introduction" à la

¹³⁴Ibidem, p. 435.

¹³⁵Ibidem, pp. 439-440.

¹³⁶Roland Vinette, Pédagogie générale, Montréal, Centre de psychologie et de Pédagogie, 1948, 416p.

pédagogie se compose de quatre chapitres, "L'Education" en réunit cinq, "L'Enseignement" douze et "L'Organisation de l'école" trois.

Nous ne pourrons faire abstraction dans notre présentation d'une étude publiée en 1950 qui s'intitule Méthodologie spéciale¹³⁷ et qui traite de la méthodologie des différentes matières du cours élémentaire. Mais avant, préoccupons-nous du manuel que Vinette fit paraître en 1948.

3.1 Première partie: Introduction

Toute la première partie sert à présenter l'orientation pédagogique de Vinette. La pédagogie est née avec les premiers éducateurs; puis des penseurs élaborèrent une technique de l'enseignement et de l'éducation.¹³⁸ Certaines personnes possèdent sans doute d'instinct des talents de pédagogues, mais la plupart doivent nécessairement étudier les règles de la pédagogie, pour devenir de bons maîtres.¹³⁹ La pédagogie sera donc "la science et l'art de l'éducation et de l'enseignement".¹⁴⁰ Selon Vinette, la pédagogie puise à toutes les sources. La théologie, gardienne et dispensatrice des vérités religieuses s'est toujours prévaluée du droit de déterminer les fins de l'éducation et de la diriger.¹⁴¹

¹³⁷Roland Vinette & al., Méthodologie spéciale, Montréal, Centre de psychologie et de Pédagogie, 1950, 793p.

¹³⁸Roland Vinette, Pédagogie générale, Montréal, Centre de psychologie et de Pédagogie, 1948, p. 9.

¹³⁹Ibidem, p. 11.

¹⁴⁰Ibidem, p. 10.

¹⁴¹Ibidem, p. 13.

La philosophie a très largement inspiré la pédagogie; il ne s'est guère trouvé de système philosophique qui n'ait eu sa pédagogie: Aristote, Platon, Thomas d'Aquin, Rousseau, Spencer, Comte, Newman, etc., ont préconisé des systèmes pédagogiques conformes à leurs orientations philosophiques. D'ailleurs, les pédagogues ne font jamais abstraction dans leur enseignement de leurs idées philosophiques sur les origines de l'homme, sa nature, sa destinée.¹⁴² La pédagogie procède également de la sociologie; l'enfant, héritier d'un milieu familial et social subit des influences éducatrices qui secondent ou combattent celle de l'éducateur;¹⁴³ celui-ci s'efforcera donc de connaître le milieu d'où vient l'enfant et auquel il est destiné.¹⁴⁴ La pédagogie ayant pour objet le développement intégral de l'homme, de son âme et de ses facultés doit beaucoup à la psychologie dont l'objet est "la connaissance de l'âme et de ses facultés dans leur nature et dans leur vie".¹⁴⁵ D'ailleurs, l'argument historique démontrerait que tous les grands pédagogues ont été de grands psychologues. La pédagogie puisera donc à la fois dans la psychologie expérimentale et dans la psychologie rationnelle. La biologie permettra à son tour au pédagogue de voir les rapports qui existent entre la vie physique et la vie mentale et émotive.¹⁴⁶ L'éducateur devra donc connaître la vie phy-

¹⁴²Ibidem, pp. 15-16.

¹⁴³Ibidem, p. 19.

¹⁴⁴Loc. cit.

¹⁴⁵Loc. cit.

¹⁴⁶Ibidem, p. 21.

sique et les lois de son développement. Enfin l'histoire de la pédagogie elle-même a permis à la pédagogie de retenir les meilleures idées éducatives véhiculées par différents pays.

Selon Vinette, plusieurs pédagogies non catholiques commettent l'erreur fondamentale de nier la destinée surnaturelle et éternelle de l'homme. Les fausses doctrines pédagogiques prétendent alors que l'homme sera sa propre fin ou ce sera la société¹⁴⁷ d'où l'existence des pédagogies individualistes qui font de l'homme la fin ultime de l'éducation et des pédagogies collectivistes, selon lesquelles la société seule a des droits, non l'homme. Les adeptes des pédagogies individualistes se divisent en trois groupes: les naturalistes pour qui il faut que l'enfant soit éduqué par les seules forces de la nature;¹⁴⁸ les intellectualistes selon qui, l'éducation intellectuelle est la fin ultime de l'éducation et qui ne manifestent un intérêt pour la vie physique et morale de l'enfant que comme moyen de l'éducation intellectuelle;¹⁴⁹ les volontaristes qui ne jurent que par la formation du caractère de l'enfant et qui dispensent un enseignement moralisateur.¹⁵⁰ Au niveau des pédagogies collectivistes l'unanimité cesse dès qu'est abordée la question de la nature de la société. Pour les tenants de la pédagogie sociologique, il faut préparer les

¹⁴⁷Ibidem, p. 29.

¹⁴⁸Ibidem, p. 30.

¹⁴⁹Ibidem, p. 31.

¹⁵⁰Ibidem, p. 32.

enfants pour les besoins de la société et pour le bien commun.¹⁵¹ La pédagogie nationaliste fera de l'école un foyer nationaliste; son but ultime sera de former de farouches défenseurs de la nation¹⁵² tandis que celui de la pédagogie politique préparera l'enfant pour le service de l'Etat auquel il appartient.¹⁵³

Vinette affirmera logiquement qu'en raison d'erreurs graves, ces théories doivent être écartées. La pédagogie catholique sera la seule vraie, puisqu'elle est conforme aux trois caractéristiques exclusives de la philosophie catholique, l'universalisme qui embrasse l'homme et la vie dans leur totalité, le théocentrisme parce qu'elle est centrée autour de l'idée de Dieu et l'ecclésiocentrisme parce qu'elle est dominée par l'Eglise.¹⁵⁴

3.2 Deuxième partie: L'éducation

Dans la deuxième partie, Vinette définit d'abord l'éducation: "L'action exercée sur l'enfant afin de lui faire acquérir toute la perfection dont il est capable".¹⁵⁵ Si l'éducation offre des grandes possibilités, elle se heurte quand même à des limites: l'hérédité dote l'individu d'un potentiel limité auquel l'éducation doit donner tout son rende-

¹⁵¹Ibidem, p. 33.

¹⁵²Ibidem, p. 34.

¹⁵³Loc. cit.

¹⁵⁴Ibidem, pp. 36-44.

¹⁵⁵Ibidem, p. 47.

ment;¹⁵⁶ la volonté libre de l'enfant qui donne à ce dernier la possibilité de se soustraire à l'influence de l'éducateur;¹⁵⁷ l'action des autres agents d'éducation peut nuire à l'action d'un éducateur.¹⁵⁸ L'éducation sera légitime et nécessaire: légitime parce qu'elle n'attente pas à la liberté de l'enfant,¹⁵⁹ nécessaire parce qu'elle aide l'individu à mener une vie humaine convenable et à atteindre sa destinée surnaturelle.¹⁶⁰

Les fins de l'éducation sont nombreuses, si l'on considère qu'à part la fin ultime mentionnée par Vinette et qui n'est autre que la vie surnaturelle de l'enfant ou possession de Dieu dans l'éternité, il existe également des fins intermédiaires et des fins immédiates. Les fins intermédiaires sont l'éducation sociale qui prépare l'enfant à vivre en société, l'éducation familiale qui forme l'enfant à la vie de famille, l'éducation professionnelle qui aide l'enfant à choisir une carrière, l'éducation civique qui donne à l'enfant des moyens de vivre sa future vie de citoyen, l'éducation nationale qui permet à l'enfant de découvrir le sentiment d'appartenance à une nation et l'éducation humanitaire qui lui fait pren-

¹⁵⁶Ibidem, p. 49.

¹⁵⁷Loc.cit.

¹⁵⁸Ibidem, p. 50.

¹⁵⁹Loc. cit.

¹⁶⁰Ibidem, p. 51.

dre conscience qu'il appartient à l'humanité.¹⁶¹ Ces fins ne peuvent être atteintes qu'à un âge assez avancé. Des fins plus immédiates lui permettront d'y arriver progressivement. L'éducation physique développe les possibilités physiques du corps; l'éducation intellectuelle en fera tout autant pour les puissances de l'intelligence; l'éducation morale permettra à l'enfant d'atteindre le vrai tandis que l'éducation religieuse le fera cheminer dans sa vie surnaturelle.¹⁶²

La pédagogie de Vinette donne à Dieu le rôle d'agent premier de l'éducation; auteur de la nature, Dieu permet l'action des causes secondes qui organisent à leur tour le développement des potentialités de la nature. La prière devient donc une nécessité chez l'éducateur chrétien afin d'obtenir les secours divins.¹⁶³ Par contre, en raison de sa nature propre et de celle de l'éducation, l'enfant doté d'une volonté libre sera l'agent principal de l'éducation;¹⁶⁴ dans ce contexte, l'éducateur devra se faire accepter de l'enfant s'il veut que s'épanouisse cette volonté libre; il devra également montrer beaucoup de savoir-faire s'il veut faire agir l'enfant dans le sens de l'éducation:

On peut faire agir l'enfant malgré lui, mais cette action imposée ne sera nullement formatrice. Elle sera même déforma-

¹⁶¹Ibidem, p. 60-72.

¹⁶²Ibidem, pp. 72-82.

¹⁶³Ibidem, pp. 89-90.

¹⁶⁴Ibidem, p. 90.

trice, si elle provoque chez l'enfant une réaction contre l'éducateur. Seule l'activité déclenchée du dedans et voulue par le sujet, que ce soit pour elle-même ou pour des motifs extrinsèques, est vraiment humaine et génératrice d'habitudes.¹⁶⁵

Vinette identifie également quelques agents de droit: la famille qui a des devoirs envers l'enfant dont ceux de pourvoir à leur éducation et à leur enseignement;¹⁶⁶ l'Eglise qui par sa mission, sa maternité spirituelle et son rôle historique a un droit universel d'enseigner et de donner l'éducation,¹⁶⁷ l'Etat qui par son droit de voir au bien commun des citoyens a des droits en matière d'éducation et d'enseignement.¹⁶⁸ Pour sa part, l'école, agent délégué, est soumise au contrôle des agents de droit; c'est pourquoi l'école ne peut être déconfessionnalisée et que de toute façon cela est impossible en théorie, puisque l'enseignement religieux ne se sépare pas de l'enseignement en général, et en pratique puisque l'enseignement de la morale, de l'histoire, etc., ne peut être vidé de son contenu religieux;¹⁶⁹ il faut encore signaler qu'en raison de cette délégation de droits, la coéducation n'est pas souhaitable parce

¹⁶⁵Ibidem, p. 91.

¹⁶⁶Ibidem, p. 92.

¹⁶⁷Ibidem, p. 96.

¹⁶⁸Ibidem, p. 97.

¹⁶⁹Ibidem, p. 99.

qu'elle est anti-pédagogique, anti-sociale et immorale.¹⁷⁰

Selon Vinette le maître personnifie l'école. Son rôle est important - je dirais lourd - puisqu'il doit exécuter la pensée et les directives d'un peu tout le monde: la famille, l'Eglise, l'Etat et la société. Sa mission, d'origine divine, est la plus noble et la plus digne qui soit. Les qualités qu'il doit posséder pour bien accomplir sa tâche sont nombreuses: qualités d'ordre physique: bonne santé, sens aiguisés (la vue surtout), absence d'infirmités qui pourraient compromettre son autorité; qualités d'ordre extérieur: correction et dignité, propreté irréprochable s'il veut l'inculquer aux enfants; qualités d'ordre intellectuel: intelligence au-dessus de la moyenne, esprit bien équilibré, amour de l'étude; qualités d'ordre moral: prudence, justice, charité, piété vraie et solide, patriotisme sincère. Pour atteindre cet état de perfection, le maître doit se donner une éducation générale excellente et acquérir les moyens qui lui permettront de répondre aux exigences de sa profession.¹⁷¹ Puisque comme agents de l'éducation les parents sont appelés à collaborer avec les maîtres, aussi bien le faire dans les meilleures conditions possibles, mais l'initiative appartient ici au maître. Les occasions de collaboration sont nombreuses: bulletin mensuel, communication aux parents des travaux des élèves, conférences ou causeries, lecture de notes et fêtes scolaires; pour les cas graves rencontres avec les pa-

¹⁷⁰Ibidem, p. 100.

¹⁷¹Ibidem, p. 107.

rents.¹⁷² Au niveau des camarades, l'attention des maîtres et des parents sera constante puisque leurs relations doivent être orientées.¹⁷³ Afin que les enfants soient occupés à bien faire dans les moments passés hors de la classe, il est bon de leur faire connaître certaines oeuvres de jeunesse qui sont des "groupements qui à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école poursuivent un but de préservation ou de formation de l'enfance ou de la jeunesse".¹⁷⁴

Vinette mentionne d'autres agents de l'éducation; citons la lecture, les arts, la radio et le cinéma. Mais ici, nous sommes beaucoup plus dans l'ordre des moyens d'enseignement. Nous y reviendrons quand nous aborderons la question des méthodologies spéciales.

Dans sa méthodologie de l'éducation, Vinette présente un processus méthodologique qui revient toujours au niveau des différentes éducations à titre de méthodologies spéciales. Quatre étapes ordonnées composent ce processus: faire connaître, faire aimer, faire pratiquer, faire vouloir. Faire connaître permet à l'intelligence d'être éclairée sur la nature et l'importance du but qu'on veut lui faire atteindre et sur les moyens d'y parvenir.¹⁷⁵ Faire aimer consiste à cultiver les sentiments afin d'amener les enfants à aimer les fins vers lesquelles ils doivent tendre et les

¹⁷²Ibidem, p. 110.

¹⁷³Ibidem, p. 111.

¹⁷⁴Loc. cit.

¹⁷⁵Ibidem, p. 121.

moyens mis à leur disposition pour les atteindre.¹⁷⁶ Faire pratiquer amènera l'enfant à apprendre par la pratique plutôt que par des leçons théoriques.¹⁷⁷ Faire vouloir permet à l'enfant de trouver la volonté de vivre et d'agir dans le sens de l'éducation.¹⁷⁸ Ce processus est repris pour chacune des fins immédiates et des fins intermédiaires de l'éducation. Les fins immédiates de l'éducation sont servies par l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale, l'éducation religieuse, tandis que les fins intermédiaires sont perçues par l'éducation sociale, l'éducation familiale, l'éducation professionnelle, l'éducation civique, l'éducation nationale et l'éducation humanitaire.

Dans cette deuxième partie, Vinette montre encore l'importance qu'il accorde à l'orientation scolaire et professionnelle. L'orientation est définie ici "la direction de l'enfant vers l'école puis vers l'occupation qui lui conviennent le mieux".¹⁷⁹ L'enfant sera finalement libre de choisir mais une orientation suggérée par un adulte est parfois nécessaire surtout si l'on tient compte de certaines différences individuelles chez les enfants, des exigences particulières des écoles et des occupations, d'une certaine incapacité des enfants de choisir. L'orientation présente donc des avantages moyennant trois conditions: la connaissance du sujet,

¹⁷⁶Ibidem, p. 123.

¹⁷⁷Loc. cit.

¹⁷⁸Ibidem, p. 124.

¹⁷⁹Ibidem, p. 154.

la connaissance des écoles et des occupations et l'information du sujet.¹⁸⁰

3.3 Troisième partie: L'enseignement

Dans la troisième partie de son volume, Vinette aborde la longue question de l'enseignement qu'on peut diviser ici en deux parties et que je nommerai "considérations sur la philosophie de l'enseignement", et "méthologie générale". Trois chapitres traitent des considérations sur la philosophie de l'enseignement et sont d'inspiration thomiste. Enseigner serait "causer la connaissance dans un autre par l'opération propre de l'intelligence de celui qui apprend."¹⁸¹ L'élève apprendra sous l'action d'un stimulus extérieur qui est ici l'art du maître. Les facultés de connaissance sont en puissance de connaître; l'enseignement fournira à l'enfant les instruments qui lui permettront de diriger ses facultés de connaissance. L'enseignement, tout comme l'éducation, possède une fin ultime et des fins intermédiaires et immédiates. La fin ultime de l'enseignement est "la libération progressive de l'intelligence en vue d'une vie intellectuelle de plus en plus parfaite."¹⁸² L'enfant n'apprendra donc pas toutes les connaissances dont il aura besoin dans la vie; il lui sera plutôt donné des mécanismes d'acquisition de connaissance. Aujourd'hui nous parlerions plus volontiers d'apprentissage des processus.

¹⁸⁰Ibidem, p. 157.

¹⁸¹Ibidem, p. 166.

¹⁸²Ibidem, p. 175.

Les fins intermédiaires de l'enseignement viseront à inculquer à l'élève l'habitude et le goût de l'effort intellectuel. Les fins immédiates consistent dans les branches-outils (techniques élémentaires de calcul et de la langue parlée, lue et écrite), les branches de culture (toutes les matières ne relevant pas des branches-outils), les principes (comparaison des actes à poser avec des principes directeurs).¹⁸³

L'enseignement possède ses agents. Vinette place l'élève au premier rang puisque pour en obtenir des résultats son concours actif est indispensable; c'est d'ailleurs ce que montrent les fins de l'éducation. Mais le concours du maître reste important puisqu'il doit "faire vouloir l'élève", "diriger son activité", "organiser le milieu", "expliquer les connaissances" et "contrôler le savoir".¹⁸⁴

Vinette parle longuement de la méthodologie générale de l'enseignement; après tout cette partie n'est-elle pas la raison d'être d'un manuel de pédagogie? La méthodologie de l'enseignement sera "l'ensemble des règles à suivre ou des moyens à prendre pour atteindre les fins de l'enseignement."¹⁸⁵ Sans nier l'importance de la méthodologie, Vinette souligne que la connaissance de ces règles n'est pas un gage infailible de succès.

¹⁸³Ibidem, pp. 178-180.

¹⁸⁴Ibidem, pp. 186-187.

¹⁸⁵Ibidem, p. 190.

Dans un chapitre tout de théorie, Vinette signale que la loi fondamentale n'est que "la loi de l'activité personnelle de l'élève."¹⁸⁶

C'est autour de l'activité intellectuelle de l'élève que s'articule la loi fondamentale de la méthodologie; l'activité physique et l'activité de production s'ajoutent à l'activité intellectuelle pour la rendre plus facile. Encore une fois la pensée de Vinette s'accorde avec la philosophie thomiste; l'activité intellectuelle suffit à l'école active et est nécessaire aux fins de l'enseignement qui ne peuvent être atteintes sans elle. Le fondement de l'activité intellectuelle se trouve dans la motivation qui pousse l'homme à agir; cette motivation se trouve à son tour dans l'intérêt intrinsèque pour une matière et dans l'intérêt extrinsèque qui n'est pas nécessairement inhérent à une discipline.¹⁸⁷ Vinette montre les conséquences de ces deux types d'intérêt et donne sa préférence au premier:

(L'intérêt intrinsèque) a le double avantage d'être permanent et de stimuler à la possession permanente de la connaissance. En effet, il durera aussi longtemps que je prendrai plaisir ou que je trouverai quelque utilité à l'étude de ces matières. Or, l'expérience et le bon sens démontrent que l'on prend un plaisir de plus en plus grand à étudier une science que l'on aime et que son utilité ou son importance nous apparaissent de plus en plus grande à mesure qu'on l'étudie. Si le maître veut que l'élève soit réellement actif d'une activité permanente ou habituelle, il devra donc l'intéresser à l'acquisition des branches du savoir pour elles-mêmes.¹⁸⁸

¹⁸⁶Ibidem, p. 200.

¹⁸⁷Ibidem, pp. 199-209.

¹⁸⁸Ibidem, pp. 204-205.

L'intérêt intrinsèque va de soi lorsque l'élève aime une matière et qu'il en sent l'utilité. Tout est cependant différent dans le cas contraire:

(...) si l'intérêt extrinsèque permet d'atteindre bien que très imparfaitement les fins immédiates de l'enseignement, il est tout à fait impuissant en face des fins intermédiaires et, par conséquent, de la fin ultime. Comment en effet, peut-on supposer que des élèves ayant travaillé pendant cinq ou dix ans pour les examens ou d'autres motifs semblables continueront de travailler une fois ces motifs disparus? Ils n'ont pu acquérir ni le goût ni l'habitude de l'effort intellectuel parce qu'ils n'ont cherché ni l'un ni l'autre. Au contraire, l'élève qui aura été intéressé par les matières elles-mêmes, aura pris le goût et l'habitude de la recherche du savoir, et il continuera son activité intellectuelle même après les examens. La suppression de tous les motifs extrinsèques ne peut ralentir son élan qui était dû à d'autres causes.¹⁸⁹

Dans la pratique, l'enfant est trop jeune pour toujours voir la nécessité des connaissances qu'il acquiert. Le professeur arrivera malgré tout à susciter son intérêt pour les matières scolaires par des techniques appropriées: partir du milieu, exploiter l'amour du jeu, favoriser l'expression, utiliser l'instinct d'imitation, la méthode des projets et la méthode des centres d'intérêt. Nous ne saurions trop insister sur ce qu'il y a de neuf dans ces propositions par rapport aux auteurs que nous avons étudiés précédemment et c'est avec attention que nous devons nous arrêter sur chacune d'elle.

Partir du milieu signifie qu'en plus de tenir compte du milieu géographique de l'enfant, le maître s'occupera également des personnes et des choses qui l'entourent, des événements dont il a connaissance, de ce

¹⁸⁹Ibidem, p. 208.

qu'il voit: ses idées, son langage, ses aspirations, de sa vie.¹⁹⁰ En somme le maître cherchera à intéresser l'enfant:

C'est un fait d'expérience universelle que l'enfant est intéressé par son milieu et que rien de ce qui est en dehors ne l'intéresse, à moins que l'objet nouveau se rapporte de quelque façon à quelque objet du milieu. Les personnes, les choses et les événements avec lesquels il vient en contact posent à l'enfant une foule de problèmes dont il cherche la solution.¹⁹¹

Vinette cite des matières qui se prêtent bien à l'utilisation du milieu comme départ de l'enseignement: le vocabulaire, la grammaire, les sujets de lecture, les exercices d'élocution, les problèmes d'arithmétique et la géographie. Cette dernière est particulièrement appropriée: "La géographie doit partir de l'école ou de la maison paternelle pour s'étendre avec le temps au village ou au quartier, à la ville, à la région, à la province et au pays".¹⁹² Comment l'enseignant peut-il exploiter le jeu? On sait, pour l'avoir observé, "que l'enfant aime le jeu et qu'il joue".¹⁹³ L'enfant joue comme l'adulte travaille: c'est son occupation principale et pour l'accomplir il y met toute l'attention et le sérieux dont il est capable. C'est pourquoi le travail scolaire doit s'inscrire dans la continuité de cette activité de l'enfant: la transition se fera donc de façon harmonieuse:

¹⁹⁰Ibidem, p. 214.

¹⁹¹Ibidem, pp. 214-215.

¹⁹²Ibidem, p. 217.

¹⁹³Ibidem, p. 218.

Du jeu pur des premiers jours, qui n'a d'autre but que l'amusement, on passera rapidement au travail sous forme ludique. Il s'agit dans ce cas de jeux qui ont un but précis: faire acquérir une connaissance quelconque. Sous l'apparence extérieure du jeu, c'est alors un véritable travail que l'enfant accomplit. Il ne faut donc pas craindre de recourir à ce procédé surtout pour l'enseignement des techniques arides du calcul ou de la grammaire qui ne présentent aucun intérêt pour l'enfant.¹⁹⁴

Favoriser l'expression constitue le troisième moyen d'intéresser les élèves aux matières académiques. Il est tout à fait naturel à l'homme et à l'enfant d'exprimer ses opinions, ses sentiments, ses craintes, ses désirs de façon verbale ou non verbale, par la parole, le chant, le geste, par l'écrit, par le travail de ses mains ou par des productions artistiques. Il y a un besoin d'extériorisation ou d'expression d'une vie intérieure. Ces réalisations nécessitent cependant l'acquisition de certaines connaissances, que l'étudiant sera heureux d'aller chercher et de posséder pour achever ce qu'il entreprend dans ce sens:

C'est le moyen que nous (appelons) l'activité de production et que certains pédagogues considèrent comme l'essence même de l'école active. Nous savons qu'il n'en est rien puisque dans ces travaux l'intelligence peut rester passive. Nous savons d'autre part que si ces travaux sont désirés par l'enfant, celui-ci voudra acquérir les connaissances nécessaires à leur réalisation. C'est ainsi que l'activité de production, sans être école active proprement dite, est l'un des meilleurs moyens de provoquer l'activité intellectuelle chez les enfants de l'école élémentaire.¹⁹⁵

L'instinct d'imitation est très fort chez l'enfant et le maître habile saura tirer profit de cette tendance à imiter. L'instinct d'imita-

¹⁹⁴Ibidem, p. 219.

¹⁹⁵Ibidem, p. 220.

tion se manifeste dans le jeu et l'expression et il en poursuit les objectifs; l'imitation d'activités adultes peut en ce sens constituer un mode d'action très positif si le maître la présente comme étant susceptible de susciter l'intérêt:

Ainsi, tenir maison, coudre, cuisiner, acheter, vendre, construire, etc., tout cela peut exiger beaucoup de lecture, d'écriture, de calcul, de mesurage et même de géographie. Si l'enfant constate que des connaissances en ces matières peuvent l'aider à imiter plus parfaitement la vie adulte, il voudra les acquérir et la réaction en leur présence sera active parce que le besoin en sera senti actuellement.¹⁹⁶

Les quatre moyens dont nous avons parlé jusqu'à maintenant ont été exploités de façon systématique par la méthode des projets et la méthode des centres d'intérêt.

Abordons d'abord la méthode des projets. Un projet dans le présent contexte "est une action voulue, dont la fin est recherchée et dont l'exécution engage toute la personnalité de celui qui l'accomplit."¹⁹⁷ Toute action entreprise sous la contrainte et qui n'est point issue d'une volonté libre ne peut être considérée comme un projet. D'autre part les actions que nous accomplissons quotidiennement et de façon automatique n'entrent pas non plus dans cette catégorie. Par un exemple approprié, Vinette fait ressortir les propriétés d'un projet:

(Une action ne devient un projet) que par l'attitude du sujet qui l'accomplit, Ainsi, une classe-promenade sera un projet si elle est voulue des élèves, si elle est faite en vue d'une

¹⁹⁶Ibidem, p. 221.

¹⁹⁷Ibidem, p. 222.

fin recherchée et si les élèves y vont de gaieté de coeur. Si ceux-ci y vont malgré eux, elle devient une marche forcée et ne mérite pas le nom de projet.¹⁹⁸

Selon Vinette cette définition du projet n'est pas différente de celle qu'on pourrait donner à une action vraiment humaine.

Comment définir la méthode des centres d'intérêt? Selon l'auteur "elle consiste essentiellement à concentrer l'enseignement des différentes matières autour d'une idée, d'un sujet ou d'une oeuvre dont l'étude ou la réalisation est de nature à captiver l'enfant."¹⁹⁹ La matière d'un centre d'intérêt peut être tirée de n'importe quel domaine de la vie; Vinette en cite plusieurs qui vont de la paroisse jusqu'au pays, des événements de l'année aux saisons, des catastrophes aux joies, etc. Si par intérêt l'élève veut étudier un sujet qu'il a choisi, il cherchera à acquérir les connaissances requises.

Cette méthode comme la précédente s'inspire des quatre moyens que nous avons précédemment décrits; elle repose sur deux principes fondamentaux: l'intérêt, fondement de la méthode en même temps que but à atteindre, et concentration des matières. Par concentration des matières, Vinette suggère le regroupement de toutes les matières autour d'une idée maîtresse, d'un thème principal; le principe de l'intégration des matières est ici soutenu par le sujet utilisé au niveau de l'enseignement.²⁰⁰

¹⁹⁸Loc. cit.

¹⁹⁹Ibidem, p. 225.

²⁰⁰Ibidem, p. 227.

Vinette soutient que la méthode des centres d'intérêt devrait permettre à trois ou quatre thèmes d'épuiser ce qui doit être vu dans un programme. D'ailleurs, l'acquisition de l'effort intellectuel devrait l'emporter sur la nécessité de couvrir tous les détails du programme. L'auteur souligne en outre que cette méthode ne suppose pas un enseignement page par page, tel que proposé par les manuels, parce qu'il s'agit là d'une pratique tout à fait antipsychologique et antipédagogique surtout à l'école primaire. La loi de l'intérêt joue contre ce procédé puisqu'il arrive rarement que les élèves sentent la nécessité d'acquérir des connaissances selon l'ordre suggéré par les manuels. Enfin, l'emploi d'un horaire rigide n'a pas ici sa place, puisque l'exploitation d'un centre d'intérêt doit cesser au moment où tombe l'intérêt des enfants pour le sujet étudié.²⁰¹

Vinette identifie trois étapes dans la réalisation d'un centre d'intérêt; il emprunte ici sa terminologie à Ovide Decroly: l'observation, l'association et l'expression. Pendant la période d'observation ou de préparation, les élèves et le maître travaillent à l'accumulation des connaissances et du matériel requis pour élaborer le centre d'intérêt. Par après, on passe à la période d'association ou d'élaboration. C'est le moment d'associer les données un peu éparées que l'on a accumulées lors de l'étape précédente; c'est ici que se fait l'enchaînement des idées et des connaissances accumulées. La troisième période, celle de l'expression,

²⁰¹Ibidem, pp. 228-230.

véritable couronnement du travail fait jusqu'alors, est la manifestation ou la production finale de ce qui n'était aux étapes précédentes que collecte de documents, de données brutes, d'ébauches et de mise en forme.²⁰²

A titre d'exemple, Vinette cite un centre d'intérêt adapté en 1948 au programme de cinquième année: "Voyage autour de ma province". A cet âge (10 ou 11 ans), l'enfant maîtrise assez bien les notions de temps et d'espace, par le jeu et la camaraderie il a développé son instinct social, il aime les récits, les voyages et l'aventure. Un tel sujet est donc susceptible de rendre intéressant l'enseignement des matières suivantes: la géographie, l'histoire du Canada, l'arithmétique, la langue maternelle, la religion, le dessin, le chant, le solfège, l'agriculture.²⁰³

Dans son manuel, Vinette ramène à deux le nombre des méthodes d'enseignement: celle par laquelle le maître expose la connaissance ou expositive; celle par laquelle il amène l'élève à découvrir lui-même la connaissance à acquérir et qui s'appelle inventive. La première est expéditive et facile d'emploi pour le maître à condition qu'il possède bien sa matière, qu'il se répète souvent et qu'il présente la matière dans un ordre logique; elle aurait l'inconvénient de rendre les élèves passifs intellectuellement et de ne pas leur apprendre à apprendre. La seconde, à caractère maïeutique et actif, est un bon moyen de soutenir l'attention des élèves et de former l'intelligence:

²⁰²Ibidem, p. 233.

²⁰³Ibidem, pp. 235-239.

L'intelligence, comme toutes les autres facultés, se développe par l'exercice. Or, la méthode inventive force en quelque sorte constamment les élèves à observer un texte, un problème, une situation, un événement, sur lequel ils doivent réfléchir, juger, raisonner, afin de donner une bonne réponse aux multiples questions du maître. Comme l'élève doit exprimer le résultat de ses observations, ses idées, ses jugements, ses raisonnements, il s'habitue à l'expression précise, juste et claire de sa propre pensée. Il n'a pas à répéter plus ou moins machinalement la pensée des autres, en des termes qui ne sont pas les siens; il doit exprimer d'une manière personnelle une pensée personnelle.²⁰⁴

Cette méthode réussira à condition que le maître prépare bien les faits qu'il expose à l'aide de textes, de tableaux, d'événements, etc., et les questions à poser; elle est cependant exigeante en compétence et en temps pour l'enseignant.

Les procédés généraux exposés par Vinette rappellent ceux déjà énoncés par Ross, analyse et synthèse, induction et déduction, intuition, expérimentation. Décomposition d'un objet en ses parties et reconstitution d'un objet en partant de ses parties sont des procédés qui indiquent bien les circonstances de leur emploi; l'analyse sera utilisée pour l'étude d'un problème, d'une règle, etc., la synthèse servira à donner une vue d'ensemble du sujet étudié.²⁰⁵ L'induction par lequel l'esprit procède du particulier au général permet par exemple de rechercher les causes d'un événement historique tandis que la déduction permettra d'en étudier les conséquences.²⁰⁶ L'intuition permet l'acquisition d'une connaissance à

²⁰⁴Ibidem, p. 253.

²⁰⁵Ibidem, pp. 260-261.

²⁰⁶Ibidem, p. 262.

partir d'une forme concrète; procédé indispensable en enseignement, il témoigne chez le maître qui l'utilise d'une volonté de multiplier les sources d'idées dans l'esprit de l'enfant.²⁰⁷ Par l'expérimentation le maître tâchera de faire apprendre en faisant agir. Ce procédé légitime permet à l'enfant d'entrer dans le réel et de mettre en application ce qu'il a appris.²⁰⁸

Les chapitres portant sur les leçons, les devoirs et examens rappellent la nécessité de ces divers exercices et l'importance d'en faire ressortir le caractère actif, ainsi la leçon ne sera pas un simple exposé de la part du maître, le devoir sera un travail (en dehors des leçons) exécuté par l'élève sous la responsabilité du maître tandis que l'examen fait par l'élève sans l'aide de l'enseignant, vise à contrôler l'acquisition des connaissances et stimule l'étudiant. Chacune de ces activités possède des exigences. La leçon devra être motivante et le maître devra s'y préparer de façon immédiate; s'il emploie la méthode expositive la leçon sera courte; avec la méthode inventive il procédera par questions et retiendra ainsi l'attention des élèves. Les devoirs, en plus de permettre le contrôle des connaissances, habituent l'élève au travail personnel et contribuent à sa formation personnelle; habituellement faits à domicile, les devoirs comme les leçons devront être judicieusement préparés; bien sûr le maître verra à ce qu'ils soient promptement et bien corrigés. Les

²⁰⁷Ibidem, pp. 263-270.

²⁰⁸Ibidem, pp. 270-272.

examens doivent être faits en tenant compte de certaines conditions: fréquents dans les classes inférieures, plus distancés dans les classes supérieures, éviter le bourrage de crâne, adaptés aux élèves et de différents types (simple rappel ou de reconnaissance).

Dans son volume, Roland Vinette consacre un court chapitre au diagnostic pédagogique et à l'enseignement correctif. Le diagnostic pédagogique recherche les déficiences des élèves normaux dans l'acquisition des matières du programme et les causes de ces faiblesses. Mais pourquoi le diagnostic pédagogique?

(Il) s'impose comme une nécessité absolue parce qu'il répond à un besoin impérieux chez une très forte proportion des élèves. Il y a tout d'abord ceux qui échouent dans une ou plusieurs matières, ensuite ceux qui obtiennent tout juste le 50% requis et enfin ceux qui, tout en obtenant une moyenne générale convenable, ont une ou plusieurs matières beaucoup plus faibles que l'ensemble.²⁰⁹

Vinette surprend en affirmant que dans les classes régulières, plus de la moitié des élèves entrent dans l'une ou l'autre de ces catégories.²¹⁰ Compte tenu de cette situation, le diagnostic pédagogique devient indispensable. Il sera porté à partir de l'observation des élèves, de l'analyse des travaux, de tests diagnostiques et de l'interview.²¹¹ L'enseignement correctif prend un peu la forme de l'individualisation de l'enseignement:

²⁰⁹Ibidem, p. 322.

²¹⁰Loc. cit.

²¹¹Ibidem, pp. 323-326.

L'enseignement correctif consiste à donner à chaque élève les explications et les exercices dont il peut avoir besoin pour remédier à une déficience qui lui est propre.

Les élèves n'ayant pas tous les mêmes faiblesses, il est évident que l'enseignement correctif sera forcément individuel. Il est inutile et même nuisible de multiplier les explications et les exercices pour ceux des élèves qui ont très bien maîtrisé une difficulté. Quand plusieurs élèves sont atteints de maladies différentes, on ne donne pas à tous, même à ceux qui sont en santé, le même remède.²¹²

Ce type d'enseignement vise à corriger les déficiences décelées par le diagnostic pédagogique. Pour ce faire Vinette suggère l'utilisation d'un système de fiches: le maître prête à l'élève la fiche qui lui explique la règle, le problème, etc., sur lequel porte la difficulté.²¹³

3.4 Quatrième partie: L'organisation de l'école

Cette partie de Pédagogie générale comporte deux longs chapitres - l'organisation disciplinaire et l'organisation pédagogique - et un cours sur l'organisation matérielle. La vraie discipline ne vise pas à assurer la tranquillité du professeur mais à assurer la formation morale, individuelle et sociale de l'enfant. L'école autoritaire faite de défenses risque de produire des révoltés ou des hypocrites.²¹⁴ L'école libérale est trop permissive et nie le "péché originel et ses conséquences"; l'enfant ne peut discerner le bien du mal.²¹⁵ L'école active est bonne parce qu'elle permet à l'enfant d'accomplir des actes vertueux à condition que

²¹²Ibidem, p. 326.

²¹³Ibidem, p. 327.

²¹⁴Ibidem, pp. 331-332.

²¹⁵Ibidem, p. 333.

celui-ci apporte son concours; ses tendances seront donc dirigées.

En d'autres termes, selon l'école active, la formation morale ne s'impose pas plus que l'instruction ou la formation de l'esprit et pas plus que celles-ci l'enfant ne peut l'acquérir seul. De même que c'est l'enfant qui s'instruit et forme son intelligence sous l'habile direction du professeur, ainsi c'est lui qui forme son coeur et sa volonté avec le sage concours de l'éducateur.²¹⁶

Vinette signale l'origine divine de l'autorité pour en justifier l'emploi par le maître; l'autorité s'impose naturellement puisque l'enfant agit selon les ordres données:

Nous ne parlons pas de cette autorité brutale ou extérieure qui consiste à faire exécuter des ordres, à briser des volontés ou à vaincre des résistances. Ce genre d'autorité peut tout au plus assurer un certain ordre extérieur; il n'a aucune valeur éducative et n'a que très rarement sa place, pour ne pas dire jamais en éducation. La véritable autorité de fait c'est celle qui sait amener l'enfant à vouloir agir selon l'ordre donné, celle qui sait se faire accepter de l'enfant.²¹⁷

Si la personnalité du maître constitue un fondement de l'autorité ce n'est pas, selon Vinette, l'idéal de l'éducation chrétienne. L'obéissance s'impose à la conscience parce que "tout commandement légitime vient de Dieu."²¹⁸ Tout cela n'entrave pas la liberté de l'enfant que le maître doit respecter; l'enfant sera amené librement à vouloir ce qu'il fait. Mais encore une fois cette liberté doit être dirigée, éduquée.²¹⁹

²¹⁶Loc. cit.

²¹⁷Ibidem, p. 336.

²¹⁸Ibidem, p. 358.

²¹⁹Ibidem, p. 343.

La discipline, l'autorité et la liberté de l'enfant ne s'imposent tout naturellement que si le milieu collabore à l'éducation complète de l'enfant: la classe sera donc bien éclairée, bien aérée et de température convenable; l'esprit de travail devra dominer la classe; il faudra que l'enfant ressente un grand besoin de sécurité et de protection.²²⁰ Mais pour former l'enfant dans la confiance, il lui faudra un minimum d'auto-gouvernement qui l'habitue à des responsabilités personnelles et collectives:

Par auto-gouvernement, nous entendons une forme d'organisation scolaire qui laisse aux élèves une certaine initiative, une certaine responsabilité, soit dans l'organisation de leur conduite, soit dans l'organisation de leur travail. Il n'est évidemment pas question d'une école gouvernée par les élèves mais d'une école à laquelle les élèves participent selon leur âge et leur capacité.²²¹

Les responsabilités personnelles s'étendent des soins à apporter à sa propre personne, à ses biens, à ceux de la classe et de l'école, etc. Les responsabilités collectives peuvent consister en l'organisation d'équipes, des jeux, de la discipline, de la propreté, etc. Ce qui n'était jusqu'à l'âge de neuf ans que des responsabilités individuelles devient par après des responsabilités confiées à des groupes. Malgré tout, une surveillance prévoyante et franche est nécessaire et la sanction importante. Il en va de la récompense comme de la punition: toutes deux sont utiles. Les récompenses seront naturelles, c'est-à-dire à valeur intrin-

²²⁰Ibidem, pp. 346-348.

²²¹Ibidem, p. 349.

sèque, supérieures, ou positives parce qu'elles sont fournies par le maître. Elles seront distribuées avec justice et sans prodigalité. Les punitions seront également naturelles et positives: naturelles parce qu'on a déplu au maître et aux parents, qu'on a offensé Dieu, qu'on s'est privé de connaissances, etc.; positives parce que le maître est appelé à les donner. Elles seront également distribuées avec justice, privément, en proportion avec la faute, adaptées à la faute et à l'enfant; le maître doit surtout s'efforcer de la faire accepter à l'enfant. Vinette rejette les punitions trop fréquentes et collectives, la délation et l'humiliation de l'enfant.²²²

Au chapitre de l'organisation pédagogique, Vinette souligne que le maître pourra interpréter les directives venant des autorités sur certains aspects. Le programme sera composé des connaissances utiles à l'enfant et proportionné à ses capacités. L'horaire sera flexible pour permettre au maître de consacrer le temps nécessaire aux différentes matières. Vinette identifie trois modes d'enseignement. Le mode simultané (enseignement collectif) regroupe les élèves par âge et selon leurs capacités. L'auteur admet que ces regroupements sont de réalisation difficile et que ce mode sera pensé en fonction des matières qui s'y prêtent.

Le mode individuel ou enseignement individualisé permet de laisser travailler des élèves par eux-mêmes dans certaines disciplines; cela vaut pour les matières de culture (histoire, géographie et sciences), pour cer-

²²²Ibidem, pp. 346-348.

taines matières techniques (calcul et grammaire) à la condition que les élèves puissent disposer de volumes appropriés. Le mode mutuel ou travail en équipe par lequel des enfants du même âge s'instruisent réciproquement en collaborant au même travail. Ce mode permet d'éviter l'individualisme que les deux modes précédents risquent d'engendrer. Les équipes formées peuvent travailler sur des points relevant de la méthode des projets ou des centres d'intérêt.²²³

Le classement des élèves constitue une des grandes difficultés de l'organisation pédagogique. Le classement pratiqué vers 1948 est simple; les élèves qui réussissent leurs examens sont promus au degré suivant; ceux qui échouent recommencent leur année. Vinette croit qu'il existe des possibilités de classement très supérieures puisque les élèves forts perdent leur temps à faire leur cours primaire année après année et que les faibles ne suivent pas la moyenne. Seuls les élèves se situant dans cette moyenne peuvent tirer profit d'un cours primaire de sept années bien comptées. Pour les faibles, doubler est une pauvre solution. Il en est de même dans le fait de porter une attention spéciale à cet élève puisque par nécessité le maître a déjà une charge de travail assez lourde. Il est peut-être plus logique d'accorder à ces élèves un peu plus de temps à chaque année pour compléter leur programme. Il serait peut-être possible d'alléger le programme des faibles.²²⁴ Vinette croit que ces deux solu-

²²³Ibidem, pp. 346-348.

²²⁴Ibidem, pp. 346-348.

tions sont en tout cas supérieures aux précédentes. Le cas des forts peut être résolu par l'accélération et l'enrichissement. Mais faire sauter des années à l'élève peut conduire à des déficiences qu'il faudra éventuellement combler. Vinette croit que l'enrichissement est d'une application plus réaliste même si, dans de très rares exceptions, l'accélération s'impose.²²⁵ Mais dans la pratique ces solutions sont-elles possibles d'application? Vinette montre comment elles peuvent être adaptées aux écoles à classe unique, aux écoles à une seule classe par degré, aux écoles à plusieurs classes par degré et aux classes occupationnelles. Vinette reconnaît des mérites à l'émulation:

(...) une tendance naturelle à imiter les autres dans le but de les égaler et même de les surpasser. Cette tendance peut-être dite naturelle parce qu'elle est commune à tous les hommes de tous les âges, de tous les temps et de tous les pays. Elle dérive d'ailleurs des tendances non moins naturelles, comme l'instinct d'imitation, l'amour-propre, le besoin d'approbation, l'instinct de conservation et de domination.²²⁶

Selon l'auteur l'émulation amène l'élève à se surpasser dans une amicale rivalité avec ses copains; elle stimule l'élève et favorise la discipline. L'auto-émulation est bien plus formatrice que l'émulation mais tous les enfants n'y parviennent pas seuls et facilement. C'est pourquoi la formation de camps serait, selon l'auteur, un moyen de les impliquer tous.²²⁷

²²⁵Ibidem, pp. 385-386.

²²⁶Ibidem, p. 402.

²²⁷Ibidem, p. 404.

L'organisation matérielle de l'école est déterminée avant même que le maître y entre. A lui d'en tirer le meilleur parti possible. Propreté, clarté, aération, joie, beauté, température convenable sont des conditions qui favorisent l'efficacité du travail. Le mobilier n'est pas laissé au choix du maître; celui-ci verra cependant à ce que le tableau soit placé à une hauteur raisonnable et qu'il ne soit pas chargé d'inscriptions à couleurs trop voyantes. S'il est possible, chaque classe aura une petite bibliothèque que les élèves pourront consulter au besoin. Enfin Vinette considère que le film didactique et la radio éducative doivent être des moyens de rendre l'enseignement intéressant et que le maître doit utiliser en guise de compléments aux connaissances qu'il veut faire passer dans les élèves.²²⁸

Selon Roland Vinette le maître demeure un rouage très important de la formation de l'enfant, mais c'est ce dernier qui est l'agent principal de sa propre formation. Par l'attribution à ce dernier d'un rôle éminemment actif, Vinette fait figure de pédagogue moderne, en éducation, rien ne doit être fait qui ne soit d'abord pensé en fonction de l'enfant, de ses aspirations, de ses besoins et le maître doit amener l'enfant à vouloir ce qu'il doit faire. L'auteur insiste souvent sur l'importance du maître dans son double rôle de guide et d'animateur, toutes les activités scolaires de l'enfant ne doivent pas être dirigées d'autorité, le maître fera un usage judicieux de son autorité tout en respectant la liberté de

²²⁸Ibidem, pp. 409-416.

l'enfant. Ce savant dosage ne peut bien sûr se retrouver que chez le maître doué, c'est-à-dire celui qui possède la vocation.

3.5 Méthodologie spéciale.

Au manuel de Roland Vinette s'ajoute une volumineuse étude intitulée Méthodologie spéciale.²²⁹ Préparé sous la direction de Vinette lui-même, ce manuel rassemble les idées pédagogiques d'une pléiade de professeurs oeuvrant à l'époque (1950) soit dans des écoles normales, soit dans des universités, soit encore au Département de l'Instruction publique. Chacune de ces personnes reprend pour le compte de sa discipline respective, les principes énoncés dans Pédagogie générale afin d'en montrer les applications particulières au niveau des matières faisant partie des programmes des écoles élémentaires.

Notre démonstration se fera à partir de la méthodologie de l'enseignement des matières suivantes: religion, langue française, histoire du Canada et agriculture. Toutefois, cet exercice sera relativement bref puisque Vinette a présenté de façon très détaillé les traits de la pédagogie active; à l'occasion il nous en a même indiqué quelques possibilités d'application. Méthodologie spéciale est destinée aux maîtres en exercice et aux élèves des écoles normales du Québec; il établit le pont entre les orientations pédagogiques de Vinette et le contenu des programmes préparés par le Département de l'Instruction publique.

²²⁹Roland Vinette & al., Méthodologie spéciale, Montréal, Centre de psychologie et de Pédagogie, 1950, 793p.

3.5.1 La religion

Cette matière est traité ici par Roland Duhamel, professeur de théologie morale à la faculté de théologie de l'Université de Montréal. Selon l'auteur, le professeur de religion doit "être instruit, chrétien fervent et pédagogue animateur pour que sa vie s'irradie sur celle de ses élèves et en devienne le ferment".²³⁰ Il est nécessaire que l'enseignant connaisse bien les vérités et les fondements de la religion qu'il enseigne; mais pour que cet enseignement soit profitable, il doit encore prêcher par l'exemple et employer pour les élèves une pédagogie active. Le contenu que le maître doit transmettre aux élèves est important et Duhamel s'en préoccupe beaucoup. Pourtant ce qui nous intéresse davantage dans le cadre de ce travail c'est la façon de faire passer toutes ces notions dans l'enfant.

Duhamel propose plusieurs techniques destinées à susciter l'intérêt: l'annonce d'un récit sans le raconter peut provoquer le désir de le connaître mieux; la présentation d'une image pour aborder un sujet à caractère religieux; la casuistique peut aider l'enfant à mesurer l'ampleur d'une faute et la profondeur du regret. L'auteur souhaite donc qu'on encourage chez l'enfant le développement d'un intérêt permanent pour le catéchisme:

Il s'agit d'un intérêt qui provoque l'amour du catéchisme pour lui-même, non pas seulement pour des attractions extrinsèques comme les récompenses. Il doit s'établir entre l'enfant et le

²³⁰Ibidem, p. 17.

catéchisme une relation de convenance; les aspirations, les besoins de l'enfant doivent trouver satisfaction dans l'étude de la religion; l'enfant doit remarquer que des faits de sa vie, des choses autour de lui s'expliquent mieux s'il sait son catéchisme. Intéresser au catéchisme signifie donc: rendre actuel le besoin de connaître cette matière.²³¹

Partir du milieu et de l'expérience éveille l'attention: parler aux enfants de leur frère ou de leur soeur constitue un point de départ intéressant d'une courte leçon sur la supériorité de l'âme sur le corps; le frère ou la soeur qui connaît un tant soit peu la valeur de l'argent choisira-t-il un 5\$ au lieu d'un 0,05\$: le parallèle entre l'exemple de l'argent et le thème de la leçon est par la suite facile à établir.²³² Exploiter l'amour du jeu implique que l'enseignant questionne les enfants: "devinez à quoi je pense" leur dira-t-il; pour connaître ce à quoi le maître pense, les enfants demanderont un indice, un signe; une leçon sur les sacrements peut être ainsi entamée.²³³ Favoriser l'expression par le dessin, les chants religieux, le coloriage permet l'éveil du sentiment religieux.²³⁴ Toutes ces techniques visent à faciliter l'atteinte du surnaturel.

Au niveau de la concentration c'est la méthode des centres d'intérêt que Duhamel privilégie. Mais l'auteur lui donne ici une coloration particulière:

²³¹Ibidem, pp. 42-43.

²³²Ibidem, p. 48.

²³³Ibidem, p. 50.

²³⁴Ibidem, p. 51.

Au lieu de concentrer toutes les matières autour de quelques idées choisies par l'enfant, ne serait-il pas important aussi de concentrer soit une matière comme le catéchisme (soit même tout l'enseignement), autour d'un esprit animant les parties du catéchisme (soit même toutes les branches de l'enseignement)? Le centre d'intérêt proposé aux chrétiens c'est Jésus-Christ, ou quelques idées-forces autour de Jésus-Christ.²³⁵

Duhamel donne donc à la méthode des centres d'intérêt un sens large et dérivé par rapport à ce que proposait Decroly; il adhère donc au mouvement de ceux qui ont tâché de [baptiser] son système.²³⁶

Cette méthode active que Duhamel a décrite porte aussi le nom de méthode inductive intégrale. Elle est inductive "parce que s'adaptant au développement de l'intelligence des jeunes, elle part des choses concrètes, connues de leur milieu, pour arriver à une vérité moins connue et plus élevée".²³⁷ Elle est aussi appelée intégrale "parce qu'elle tire à soi tous les procédés de la méthode des centres d'intérêt".²³⁸

Puisque la pédagogie active postule la primauté de l'intérêt, le texte sera bien assimilé avant d'être mémorisé; le point de départ d'une leçon est l'observation de faits, d'événements, d'objets tirés du milieu concret dans lequel l'enfant vit. Dans ce contexte, la mémorisation, bien que non exclue, devient une exigence tout à fait secondaire et très accessoire.²³⁹

²³⁵Ibidem, p. 55-56.

²³⁶Ibidem, p. 54.

²³⁷Ibidem, p. 57.

²³⁸Loc. cit.

²³⁹Ibidem, pp. 68-69.

3.5.2 La langue française.

Cette section est de Jean-Marie Laurence, professeur à l'École normale Jacques Cartier. Sa longueur est telle que nous devons limiter notre présentation en puisant ici et là des exemples du type de pédagogie qu'il préconise au niveau de la méthodologie de l'enseignement de la langue française. L'auteur divise son étude en trois parties: 1. L'outillage comprend une introduction et trois chapitres: langage, technique de la lecture, enseignement de l'écriture. 2. Les assises rassemblent une introduction générale et trois sections: la lecture, la composition, la correction. Chaque section comprend à son tour des divisions. La lecture contient une introduction et trois chapitres: la lecture expliquée, la lecture expressive, la lecture silencieuse. La composition renferme une introduction et trois chapitres: le vocabulaire, la phraséologie et la rédaction. La correction est composée de trois chapitres: analyse, grammaire et orthographe. 3. La troisième partie porte sur la structure et rassemble deux chapitres: l'un traite de l'organisation de la leçon, l'autre parle de conseils généraux à l'intention des futurs enseignants.

La démonstration de Laurence est donc fort élaborée et pour ne pas allonger indûment le cadre de notre travail, nos exemples seront tirés de l'un ou l'autre des chapitres ci-haut mentionnés.

En lecture, Laurence présente d'abord quatre méthodes d'enseignement: la méthode d'épellation et la méthode phonique déjà décrites par Rouleau et Ross, la méthode syllabique qui prend la syllabe comme unité: bé-a ba, bé-e be, bé-i bi, bé-o bo, bé-u bu, etc, seront remplacé par la

prononciation de syllabes ba, be, bi, bo, bu, ; da, de, di, do, du, etc., à partir desquelles des mots, puis éventuellement des phrases, seront formés. La quatrième méthode est dite phonétique, qui consisterait par exemple à produire l'articulation p, de la façon suivante: p, un peu comme si le p était poussé par le souffle.²⁴⁰ La difficulté viendrait par la suite de ce qu'il faut combiner sons et articulation.

Laurence privilégie quant à lui la méthode globale, qui selon lui repose sur un fait d'expérience que "nous percevons d'abord les choses de façon globale".²⁴¹ Le rationnel qui sous-tend la position Laurence est intéressant:

(...) par la méthode globale, l'enfant étudie tout de suite des faits de langage (mots ou phrases) qui ont un sens par eux-mêmes. L'intérêt est donc intrinsèque à la matière étudiée, au lieu que dans la méthode phonétique, le maître fait surtout appel à des intérêts, connexes sans doute, mais extrinsèques à la matière. Il est moins intéressant, en soi, d'apprendre à lire a ou g que d'apprendre à lire son propre nom ou de petites phrases formant une historiette.²⁴²

Nous n'exposerons pas ici le détail de cette méthode; rappelons seulement qu'après avoir saisi la globalité d'une courte phrase, à partir d'une gravure ou autrement, l'enfant peut ensuite être amené à apprendre la décomposition de la phrase en mots puis plus tard en syllabes.²⁴³ Le passage du concret à l'abstrait c'est-à-dire de ce qui a ici un sens pour

²⁴⁰Ibidem, p. 162.

²⁴¹Ibidem, p. 171.

²⁴²Ibidem, p. 172.

²⁴³Ibidem, pp. 174-183.

l'enfant (la phrase) aux mots et aux syllabes rend la méthode intéressante. Que la courte phrase représente maintenant une situation qui lui est familière et qui est tirée de son vécu donne encore plus d'attrait à la leçon.

Pour la rendre attrayante, la lecture sera occasionnellement expliquée, mais elle le sera de façon colorée "avec l'enthousiasme d'un chasseur d'écureuil." "(Le maître doit être comédien, bon diseur, bon conteur: voilà les sept huitièmes de l'art d'enseigner)".²⁴⁴ Dans la lecture expliquée formelle, l'auteur demande d'éviter le verbalisme:

Habituons tout de suite les enfants à ne pas parler pour ne rien dire. Et donnons l'exemple... Evitons de leur servir des jugements tout faits. Amenons-les à découvrir par eux-mêmes les particularités du texte, et qu'ils puissent prouver ce qu'ils affirment.²⁴⁵

Une autre façon d'introduire le verbalisme consiste à trop exiger des élèves dans un exercice de lecture expliquée:

Demander trop tôt aux élèves de caractériser le style d'un texte, c'est encore les induire au verbalisme ou au verbiage. N'anticipons pas sur la maturité des enfants. Ne les traitons pas trop en adultes. Sans doute, ils sont généralement plus intelligents que nous le pensons. (...) Encore faut-il leur parler leur langage. Ils ont leur style d'intelligence, qui vaut bien le nôtre...²⁴⁶

Ce souci d'éloigner le verbalisme montre une préoccupation de tenir compte de l'évolution intellectuelle de l'enfant; il témoigne aussi

²⁴⁴Ibidem, p. 197.

²⁴⁵Ibidem, p. 200.

²⁴⁶Loc. cit.

de l'intérêt du maître pour les capacités d'apprentissage de l'enfant.

Laurence considère que l'entretien est un excellent moyen d'enseignement du vocabulaire. L'auteur confère ici au maître la fonction d'interlocuteur principal dans l'utilisation de cette technique; "il dirige l'entretien sans y prendre toute la place".²⁴⁷ Quelle est donc la nature de l'entretien?

(...) l'entretien libre est une simple conversation sur un sujet, avec le naturel, la spontanéité du milieu familial où les enfants vous interrompent, questionnent, font des observations, bref dialoguent avec vous au lieu de vous écouter toujours passivement.²⁴⁸

S'agit-il de faire entrer cinq mots dans la leçon, le maître n'aura qu'à les introduire dans la conversation en les prononçant lui-même ou mieux encore en faisant mine d'en avoir oublié un ou deux au moment où ils seraient utiles dans l'entretien. En ayant l'air de chercher ces mots, l'enseignant provoquera chez les élèves une attitude d'attention et de recherche; ceux-ci voudront alors les lui souffler.²⁴⁹

En termes de principes, la phraséologie permet de partir de ce qui intéresse l'enfant; le processus est le suivant: passer du langage à la grammaire, du spontané au réfléchi, du concret à l'abstrait, partir du mouvement c'est-à-dire donner un verbe comme thème de la phrase, passer du simple au composé.²⁵⁰ L'exercice de phraséologie peut être présenté sous

²⁴⁷Ibidem, p. 226.

²⁴⁸Loc. cit.

²⁴⁹Loc. cit.

²⁵⁰Ibidem, p. 234.

forme de jeu. Chez Laurence l'enseignant demeure le maître du jeu et le jeu c'est ici une série de questions qu'il pose aux enfants dans le but de leur faire découvrir les parties de la phrase: la recherche du sujet par le jeu "Cherchons des acteurs";²⁵¹ la recherche du verbe par le jeu "Cherchons des actions".²⁵² Le maître dirige encore le jeu des devinettes; il peut commencer une phrase ou encore raconter une histoire en remplaçant certains mots ou bouts de phrase par une mimique, un geste: à l'élève de trouver un sens à ce mouvement par la recherche et l'expression de mots ou d'une phrase complète.²⁵³

Au cours primaire il existe un principe fondamental de la méthode d'enseignement de la grammaire: cet enseignement sera intuitif, empirique (expérimental) et pratique:

On commence par faire pratiquer la langue orale et écrite. On dirige graduellement cette pratique vers la correction grammaticale par l'observation du langage. Puis on dégage de cette observation quelques notions générales qui constituent une initiation à la grammaire théorique. Bref: 1. Pratique dirigée du langage. 2. Observations des faits de langage et leur fonctionnement. 3. Introduction des notions essentielles.²⁵⁴

Peut-on utiliser la méthode des centres d'intérêt pour l'enseignement de l'orthographe? Pour Laurence cela s'avère difficile: "plutôt que d'établir des raccordements artificiels et précaires, il vaut mieux assi-

²⁵¹Ibidem, p. 235.

²⁵²Ibidem, p. 238.

²⁵³Ibidem, p. 241.

²⁵⁴Ibidem, p. 295.

gner à la partie méthodique de cette matière une place à part."²⁵⁵ Qu'est-ce à dire et où donc utilisera-t-on la méthode des centres d'intérêt?

A part certaines dictées et certaines leçons de grammaire, qui peuvent s'intégrer dans un centre d'intérêt, l'exercice orthographique proprement dit, la drill, comme disent les anglophones, constitue une matière de roulement, une gymnastique quotidienne qu'on pourraient comparer au daily dozen des Américains. Bref le centre d'intérêt est un moyen non une fin.²⁵⁶

Les propos de Laurence laissent entendre que la méthode des centres d'intérêt peut être utilisée avec profit pour l'enseignement de la langue française, mais ailleurs que dans l'enseignement de l'orthographe. Mais, de façon opérationnelle, comment s'en servir? On se souvient que pour l'enseignement de la religion, Duhamel a clairement fait cette démonstration. Ici la question reste posée! Et on continuera à se demander si, dans l'esprit de Laurence, l'enseignant n'est pas le maître d'oeuvre essentiel des modes d'apprentissage. Dans ce contexte, quelle sera la participation de l'élève à sa propre formation? Ce mode renouvelé d'enseignement encore axé sur la transmission de connaissances s'inscrit-il vraiment dans la voie tracée par Vinette?

3.5.3 L'histoire du Canada

Le frère Antonio Jacques (c.s.v) est l'auteur de la méthodologie de l'histoire du Canada. Quels sont les buts de l'histoire? L'auteur en compte trois: faire connaître et aimer le pays; montrer comment il s'est formé; conscientiser les jeunes au rôle qu'ils auront à jouer.²⁵⁷ Pour

²⁵⁵Ibidem, p. 316.

²⁵⁶Ibidem, pp. 316-317.

²⁵⁷Ibidem, p. 486.

y arriver il convient cependant d'insister sur l'aspect social de l'histoire. Déjà pour l'enfant cela est plus formateur que la mémorisation pure et simple de listes de noms et de dates se rapportant à l'histoire religieuse, politique et militaire du pays. Encore faut-il que cet enseignement soit adapté à l'enfant:

Pour choisir et organiser la matière qu'il convient d'enseigner aux enfants, il ne suffit pas de penser à l'histoire, de la concevoir sous son aspect le plus formateur, il faut aussi penser à l'enfant; il faut lui présenter une nourriture assimilable, si nous voulons qu'il se l'incorpore et en fasse son profit pour grandir harmonieusement; autrement il ne pourra que nous la rendre dans des récitations plus ou moins réussies. Or, ce problème ne peut être résolu tout d'un bloc, car l'enfant n'est pas une entité immuable, il évolue au cours de son développement; il faut donc chercher une solution adéquate aux différents degrés du cours d'études, en suivant la courbe du développement des facultés et des intérêts de l'enfant.²⁵⁸

Pour ce faire, quels procédés et méthodes le frère Jacques propose-t-il? D'abord "rendre le passé réel" en reproduisant les conditions matérielles du passé par ce qu'il appelle "une résurrection plutôt morale que physique".²⁵⁹ L'observation de ce qui reste du passé dans le milieu comme les sites mémorables, les monuments, les musées, mais aussi la reconstitution du milieu historique dans un musée scolaire. La collecte d'images, d'objets, de gravures donnent une représentation visuelle du passé; mieux encore la construction de maquettes, la confection d'objets sont d'excellents moyens d'activer l'enseignement de l'histoire.²⁶⁰ L'en-

²⁵⁸Ibidem, p. 490.

²⁵⁹Ibidem, p. 493.

²⁶⁰Ibidem, pp. 494-496.

seignant aura aussi intérêt à présenter le récit à la façon du conteur d'histoire.²⁶¹ Ce même récit peut encore être dramatisé par les élèves au moment où un d'entre eux en fait la lecture; leur intérêt sera encore plus évident si ce sont eux qui individuellement ou collectivement en composent le texte.²⁶² En histoire la carte aura toujours son utilité mais elle sera encore plus profitable si, après avoir vu la carte du Canada, l'élève travaille sur une carte dont les contours auront été dessinés à l'avance; à mesure que la leçon avance chacun dans la classe ajoutera sur sa carte les informations susceptibles de lui donner vie.²⁶³ Par les moyens qu'il suggère, le frère Jacques montre qu'il est possible de passer du connu à l'inconnu, de passer du temps présent au temps passé, de savoir que ces choses, ces personnages, ces édifices, etc. ont existé autrefois ou il y a bien longtemps, "quand il n'y avait pas encore de route entre Québec et Montréal".²⁶⁴

Le deuxième procédé proposé par l'auteur réside dans l'utilisation judicieuse du manuel. Les manuels dit-il " ne donnent pas d'ordinaire assez de détails concrets. Ils embrassent trop de sujets; (...) ils s'expriment en un langage abstrait, ils présentent des généralités inintelligibles pour les élèves".²⁶⁵ Il appartient donc au maître de rendre

²⁶¹Ibidem, p. 498.

²⁶²Ibidem, p. 499.

²⁶³Ibidem, p. 497.

²⁶⁴Ibidem, p. 501.

²⁶⁵Ibidem, p. 503.

ces détails intelligibles:

Il ne s'agit pas de savoir si ces détails ont tous une grande importance historique, et aucun instituteur qui a du bon sens ne pensera à exiger que les enfants les retiennent, mais ces détails sont nécessaires pour stimuler le sens de la réalité; quand le but est atteint, on peut les laisser tomber; l'image se dissipe, le sens de la réalité demeure.²⁶⁶

Le troisième procédé consiste dans une réforme de la façon de donner la leçon. L'auteur s'oppose carrément aux agissements des instituteurs qui exigent la mémorisation de paragraphes ou de pages du manuel et la récitation par les élèves des textes ainsi appris. Ce système sera donc avantageusement remplacé par la leçon active, celle qui " part des faits de la réalité et non du livre. Elle cherche à faire voir, à faire comprendre, à faire assimiler".²⁶⁷ Si le maître fait démarrer la leçon, s'il suscite chez les élèves le désir de savoir, il aura atteint un objectif important; ensuite il s'effacera pour que les élèves racontent.

(...) le maître interroge, demande une explication, provoque les réactions personnelles des élèves, s'interrompt pour les laisser observer, réfléchir en silence. Il dirige les recherches, par des questions, des références appropriées. Il discute les trouvailles des élèves, les fait apprécier. Les élèves sont amenés à exposer eux-mêmes les faits, à les commenter, à les préciser, à les discuter, à tirer les conclusions.²⁶⁸

Dans sa méthodologie, le frère Jacques fait une large place à l'expression verbale. Après avoir appris à résumer un texte, l'élève est

²⁶⁶Loc. cit.

²⁶⁷Ibidem, p. 505.

²⁶⁸Loc. cit.

amené à le raconter ou le présenter sous forme de plan à écrire au tableau. Evidemment cet exercice tient compte du degré d'avancement des élèves. Le plan constitue ensuite le point de départ de questions posées par les autres élèves ou par le maître.

Positivement critiqué, le plan sera ainsi amélioré. De cette façon et après répétition de ce genre de leçon, les élèves " auront appris à apprendre".²⁶⁹ Pour l'auteur le résultat est d'autant plus valable que ces procédés donnent un sens à l'histoire et initient à la méthode historique.

3.5.4 L'agriculture

L'agronome Louis Perron s'est vu confier la rédaction des pages qui portent sur la méthodologie de l'enseignement de l'agriculture. Cet enseignement vise deux objectifs: une formation à donner et des connaissances à communiquer. Le premier objectif est prioritaire puisqu'il vise l'éducation, tandis que l'instruction agricole (les connaissances) est considérée par l'auteur " comme un moyen de mieux atteindre cette fin".²⁷⁰

La formation à donner témoigne d'une idéologie agraire:

Faire connaître et aimer davantage; amener les élèves à prendre conscience de la valeur économique, de la dignité morale, de l'importance sociale de la profession agricole; inspirer aux jeunes citoyens des sentiments de reconnaissance envers l'homme des champs qui le nourrit; rendre la jeune fille

²⁶⁹Ibidem, p. 510.

²⁷⁰Ibidem, p. 651.

consciente de son rôle dans l'économie agricole du pays.²⁷¹

Par contre les connaissances à communiquer seront sommaires à l'école primaire. Ici la mémorisation à outrance n'a pas sa place; mieux vaut s'attacher au " pourquoi des faits et des phénomènes étudiés" en s'arrêtant par exemple à " la raison d'être de certaines méthodes culturales, de telle méthode recommandée".²⁷² Bien sûr l'enseignement agricole diffèrera selon que le maître s'adressera à des ruraux ou à des citadins; si aux premiers il peut parler de plans de ferme, d'égouttement des sols, etc., aux seconds on parlera des services que rendent les animaux de ferme, de la rotation dans le jardin potager, de l'entretien des parterres, etc.²⁷³

Au plan de la méthode, l'enseignement agricole peut profiter largement des centres d'intérêt; Perron illustre ce procédé; l'agriculture est déjà en soi un centre d'intérêt. Les matières du programme l'utiliseront. En leçon de morale, le maître peut montrer l'attachement aux institutions rurales: la famille, l'église, l'école, la paroisse. En langue française, les thèmes des dictées seront très souvent empruntés à l'agriculture. L'arithmétique fournit des occasions de calculer le prix des produits de la ferme. L'histoire et la géographie inspireront l'étude du milieu local: ses origines, son développement, ses ressources, sa population, etc. L'atmosphère rurale pourra même être évoquée en connaissances

²⁷¹Ibidem, pp. 651-652.

²⁷²Ibidem, p. 652.

²⁷³Ibidem, pp. 655-657.

usuelles, en hygiène, en bienséance, en dessin et à l'occasion de leçon de chant.²⁷⁴

La leçon d'agriculture prendra l'allure d'une conversation familière. En questionnant les élèves sur un fait concret (ex. composition du sol), le maître suscite leur intérêt et à l'aide d'un matériel pertinent (ex. sable, terre noire, feuilles à demi décomposées) il fait toucher pour qu'on arrive à saisir la texture des différents sols; il leur fera ensuite deviner l'action de l'air et de l'eau sur les sols. Suivront par après un résumé de la leçon et un questionnement, par lequel le maître pourra s'assurer que les élèves ont bien compris. L'agriculture se prête donc bien à la méthode des centres d'intérêt. Mais la méthode des projets trouve aussi dans cette matière un champ d'application idéal; ainsi pour faire saisir aux élèves l'idée de coopération, il serait approprié d'organiser une coopérative fictive et d'y faire jouer des acteurs qui pourraient être membres du bureau de direction ou gérants ou actionnaires. Les élèves peuvent alors être conscientisés au rôle social d'une telle institution, à ses structures, à son fonctionnement.²⁷⁵

A ces méthodes s'ajoutent encore quelques moyens d'intéresser davantage à l'étude de l'agriculture: l'organisation et l'utilisation d'un petit musée scolaire agricole; la mise sur pied d'une semaine de l'agriculture qui ferait graviter autour de cette matière toutes les activités scolaires

²⁷⁴Ibidem, p. 658.

²⁷⁵Ibidem, p. 663.

de la semaine; la culture d'un petit jardin scolaire, aussi bien dans les rangs de la campagne que dans les villages et les villes, si l'espace le permet, ajoutera beaucoup à l'intérêt que les élèves porteront à l'agriculture.²⁷⁶

En cette matière, c'est le goût de l'agriculture et du mode de vie qu'elle sous tend que Perron veut transmettre; il y intègre des innovations pédagogiques mais il ne présente pas l'enseignement de cette matière comme une innovation introduite dans l'enseignement.

* * *

De 1901 à 1970, trois manuels de pédagogie écrits par des Québécois ont pu servir de guide à la formation des maîtres au Québec. Ces manuels ouvraient-ils la porte à l'innovation? Suggéraient-ils aux futurs enseignants d'être attentifs aux besoins des enfants, de faire acte d'éducateur et non seulement d'enseignant? En somme à quelles antinomies décrites par Albert Kessler se rattachent les principes formulés par leurs auteurs? C'est à ces questions que le prochain chapitre tentera de répondre.

²⁷⁶Ibidem, p. 663 - 665.

CHAPITRE III

RATTACHEMENT ÉDUCATIF DES MANUELS DE PÉDAGOGIE

Ce dépouillement de trois manuels de pédagogie écrits par des Québécois nous oblige à porter un jugement nuancé sur les idées pédagogiques qui s'en dégagent. Pouvons-nous vraiment qualifier ces idées de nouvelles ou de traditionnelles dans le sens établi par le premier chapitre de notre travail? Y a-t-il réel recul au plan pédagogique d'exiger de l'enfant qu'il mémorise certains textes, faits ou dates, qu'il soit placé en compétition avec d'autres, qu'on cherche à lui faire suivre le rythme d'apprentissage de ses compagnons, qu'on lui présente certaines abstractions, qu'on utilise la parole pour lui décrire les situations ou les choses ou qu'il soit sévèrement réprimandé lorsqu'il est temps de mettre fin à un moment d'indiscipline? Dans ces cas n'est-ce pas la voie du juste milieu qu'il faut trouver et suivre? A ce propos Albert Kessler nous donne des points de repère intéressants; il lève un peu le voile sur ce qui semble être une apparente et irréductible opposition entre l'école traditionnelle et l'Ecole nouvelle en démontrant la complémentarité des antinomies.

Les antinomies pédagogiques existent parce que l'esprit humain n'arrive que très difficilement à concilier les contraires. Pourtant certains défenseurs de l'Ecole nouvelle nous invitent à tenter cet effort. Pour Alfred Binet, il suffit de demander des services différents à la nou-

velle et à l'ancienne pédagogie.¹ A. Fischer et John Dewey constatent que la distance entre les meilleurs éléments des deux pédagogies est bien plus mince qu'on le pense généralement.² Selon Théodore Simon la pédagogie expérimentale, "peu révolutionnaire" en soi, n'ébranle pas toutes les traditions.³ Adolphe Ferrière proposait en 1942 "d'harmoniser les dualités polarisées."⁴ Bien que rares, ces opinions conciliantes nous permettent de penser qu'un terrain d'entente est possible. Essayons de voir comment on peut le trouver.

1. La complémentarité des antinomies

La complémentarité des antinomies pédagogiques se situe au niveau des procédés, des méthodes et des tendances.

En tant que procédé, la mémorisation a été décriée par l'Ecole nouvelle parce qu'elle lui paraissait être uniquement une technique de répétition. La répétition permet une vérification de l'impression initiale mais ne saurait être identifiée à la mémorisation puisque celle-ci dispose également d'autres moyens d'impression: l'analyse, l'association, la mnémotechnie. La répétition ne servira donc qu'à reproduire la connaissance

¹Albert Kessler, Op, cit., p. 359.

²Loc. cit.

³Loc. cit.

⁴Loc. cit.

accumulée. L'enseignement expérimental constitue un procédé d'impression de connaissances qui à leur tour peuvent être reproduites. La mémorisation et l'enseignement expérimental utilisent somme toute le même moyen d'assimilation pour arriver à la même fin: l'appropriation des connaissances. Mais en leur assignant chacun leur fonction ils se complètent au lieu de s'opposer; ce n'est que dans leurs buts immédiats qu'ils diffèrent:

L'enseignement expérimental se contente de l'assimilation pratique des connaissances en vue de leur usage, la mémorisation bien comprise y ajoute l'assimilation théorique qui favorise une vue synthétique des connaissances et, par là, leur emploi plus systématisé et plus méthodique.⁵

On doit accorder autant d'attention à l'accusation dont l'Ecole nouvelle affuble l'école traditionnelle à l'effet que celle-ci s'adonne à un enseignement trop exclusivement verbal. Il nous semble que la nuance s'impose d'elle-même et qu'ici encore la conciliation est de mise. Le symbole verbal ne va pas sans la présentation de l'objet; cette impression est renforcée par les propos de Kessler:

L'efficacité du symbole verbal suppose une première prise de contact de l'esprit avec l'objet qu'il signifie. Mais pour que l'objet se fixe dans l'esprit il est nécessaire qu'il ait un nom. En outre, si la première impression doit s'acheminer vers un approfondissement et vers un enrichissement, elle le fera par l'intermédiaire de la désignation (...) L'assimilation intégrale des connaissances suppose leur dénomination.⁶

⁵Ibidem, p. 361.

⁶Ibidem, p. 362.

L'établissement d'une relation entre la réalité concrète et la connaissance abstraite montre qu'un rapprochement demeure possible entre l'enseignement concret et l'enseignement verbal. Il appartiendra à l'enseignant de déterminer la proportion à octroyer à ces deux types d'enseignement en fonction de la difficulté de la connaissance à transmettre et de la maturité des élèves. Tout se ramène ici à une question d'appropriation ou d'adaptation.

Des procédés très spéciaux d'enseignement réclament aussi de semblables explications. Ainsi, qu'en est-il de l'utilisation de la méthode globale et de la méthode synthétique en lecture? L'emploi de l'une signifie-t-elle l'exclusion de l'autre? Ici c'est la pratique qui doit guider le maître. Il est vrai que le globalisme est un attribut de l'enfance, mais certains élèves y sont moins enclins. Ceux-ci auront peut-être intérêt à évoluer de façon prudente vers la méthode synthétique.⁷

La complémentarité de l'enseignement par centres d'intérêt ou par branches scolaires devient évidente lorsque le degré de développement de l'élève et la nature de la connaissance à transmettre sont en cause.⁸ A un moment donné, une formation spéciale peut être introduite sous forme de "discipline" dans une branche qui lui sert de véhicule.

La complémentarité des méthodes a déjà été démontrée lorsque nous

⁷Ibidem, p. 263.

⁸Loc. cit.

avons abordé, par exemple, la question du travail individuel versus le travail collectif et que nous avons souligné les possibilités de trouver un juste équilibre dans l'emploi des deux méthodes.

Les choses se présentent un peu différemment lorsque nous parlons des méthodes générales de l'Ecole nouvelle, par opposition aux méthodes préconisées par certains auteurs en particulier. Ainsi l'Ecole nouvelle oppose école active à enseignement magistral, et enseignement individualisé à enseignement collectif. La méthode de l'école active susceptible de favoriser les découvertes personnelles et l'acquisition des connaissances par l'enfant lui-même s'opposerait à ce qui est qualifié d'enseignement scolastique. Mais qu'en est-il alors de la confiance que l'enfant met naturellement dans l'adulte, de ce besoin de sécurité qu'il recherche dans l'intervention spontanée du maître? L'Ecole nouvelle méconnaîtrait-elle cet aspect important de la psychologie infantile lorsqu'elle suggère que l'intervention du maître devrait se limiter à ne répondre qu'à une question explicite de l'élève? Très souvent au contraire, l'élève s'attend à ce que le maître prenne l'initiative de l'information; l'enseignant doit répondre à cette attente et recourir s'il le faut à l'explication magistrale.

Selon Kessler, l'enseignement programmé, autre méthode d'enseignement chère à l'Ecole nouvelle, présenterait à un certain degré

Le désavantage d'abandonner au hasard d'une trouvaille fortuite de l'enfant, le soin d'assurer le transfert dans la vie morale des vertus acquises dans le travail intellectuel et de ne pas inciter au travail, une fois passé l'engouement pour la nouveauté du procédé.⁹

L'intervention personaliste du maître doit être rattachée à l'utilisation de cette méthode pour qu'il y ait oeuvre éducative, voilà en quoi la conciliation peut être non seulement utile mais aussi souhaitable.

Cette intervention personaliste peut aussi être à la base d'une conciliation entre enseignement individualisé et enseignement collectif. L'un et l'autre ne sont pas contradictoires. La relation humaine bien établie entre le maître et l'élève engendrera une relation harmonieuse et dynamique entre élèves eux-mêmes; elle n'est pas fortuite puisqu'elle trouve ses assises dans la personnalité mûrie du maître, initiateur d'un personalisme communautaire.¹⁰ En ce sens nous ne parlerons pas d'enseignement individuel ou collectif mais d'enseignement personnalisé.

A la routine et à l'autoritarisme de l'école traditionnelle, l'École nouvelle oppose l'autonomie de l'enfant, qui appelle à son tour l'adaptation à l'enfant et la reconnaissance du postulat selon lequel l'observation psychologique devient nécessaire. Encore une fois, Kessler voit dans cette observation une attitude antipédagogique puisqu'elle fait "de

⁹Ibidem, pp. 365-366.

¹⁰Ibidem, p. 360.

l'enfant l'objet de son investigation et des [réactions] auxquelles elle le soumet dans une ambiance ou à l'aide d'un matériel créé conformément aux lois psychologiques".¹¹ Ce qui fait problème ici c'est une question d'éthique; l'élève ne doit pas être considéré comme un objet et si l'observation psychologique s'avère nécessaire elle devra se faire dans un esprit de respect et de confiance réciproque entre le maître et l'élève; la routine et l'autoritarisme ne correspondent pas à l'attitude requise pour ce faire. Mais, ajoutera Kessler,

l'attitude positive qui se cache derrière l'autoritarisme et dont celui-ci ne représente qu'une forme altérée par la routine, peut apporter à l'observation psychologique ce complément éducatif dont elle a besoin pour servir la cause de l'éducation.¹²

La relation personaliste joue donc à nouveau au niveau de la tendance à l'observation psychologique et des tendances à l'autoritarisme et à la routine pédagogique attribuées à l'école traditionnelle. Ici encore nous atteignons l'étape du compromis. Revenons donc à la dialectique qui oppose apparemment l'autoritarisme du maître à l'autonomie de l'élève. Mal employées les deux façons de faire ont peu de valeur éducative: l'autoritarisme absolu enlève toute liberté au sujet et l'autonomie complète le prive de l'appui indispensable du maître. "Seule, nous dit Kessler, la confiance réciproque de l'éducateur et de l'éduqué peut amener la fusion

¹¹Ibidem, p. 369.

¹²Loc. cit.

de ces deux attitudes opposées".¹³

Le même principe prévaut lorsque pour promouvoir les fins de l'éducation, l'Ecole nouvelle cherche à substituer à l'autoritarisme du maître la non-intervention, c'est-à-dire remplacer l'action du maître par l'auto-éducation, le matériel auto-éducatif, l'auto-correction, l'autonomie de l'élève et le self-government. L'Ecole nouvelle recherche surtout la fin formelle de l'éducation et en cela elle accuse l'école traditionnelle de ne viser que l'atteinte de la fin matérielle. Opposées, selon toute apparence, les deux écoles peuvent concilier ces tendances en retenant le principe suivant: "Tendre au but matériel dans la perspective du but formel, c'est-à-dire atteindre des fins précises en s'appuyant sur le développement spontané de l'enfant".¹⁴

* * *

Le conciliation, le compromis c'est précisément l'atteinte du juste milieu dont nous avons parlé au début de ce chapitre. L'Ecole nouvelle veut mettre l'accent sur ce que l'enseignement doit accomplir pour faire oeuvre éducative. Ce louable souci l'égare en certaines occasions. Pour accomplir son oeuvre il lui semble qu'elle doit s'opposer aux attitudes les plus rétrogrades de l'école traditionnelle sans songer qu'il s'y trouve des maîtres qui, par leur attitude empreinte de respect envers leurs

¹³Ibidem, p. 368.

¹⁴Ibidem, p. 369.

élèves, sont de véritables éducateurs. C'est cela qu'il faut rechercher et dans son exploration des procédés, des méthodes et des tendances qui peuvent faire ressortir le but qu'elle vise, l'Ecole nouvelle perd un peu de vue que les meilleures chances de réussite se trouvent justement dans un rapprochement de ce que chaque école a de mieux à offrir.

Les manuels de pédagogie dont nous avons fait la description dans le chapitre précédent se situent-ils carrément dans l'une ou l'autre des options antinomiques? Serait-on plus avisé d'y retrouver des positions éducatives communes aux deux écoles et que leurs adeptes ne songeraient pas à répudier? Avec les nuances qui s'imposent maintenant, ces questions nous ramènent à la question de recherche que nous posions au début de notre travail. Essayons d'y voir clair en situant nos manuels de pédagogie par rapport au cadre théorique décrit dans le premier chapitre. Nous ferons cette étude de façon chronologique c'est-à-dire en tenant compte de l'année de parution de chaque manuel.

1 Le manuel de TH-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern

De façon générale ce manuel énonce les principes qui permettent à l'enseignant de faire oeuvre éducative. C'est, rappelons-le, ce que recherche l'Ecole nouvelle. A chaque instant, ce manuel montre que le maître doit faire preuve d'autorité, de discipline, parfois même de directivité, d'une certaine forme d'encyclopédisme et même de verbalisme et d'abstraction. Nous venons de relever les principaux reproches que l'Ecole nouvelle adresse à l'école traditionnelle. Pourtant le même volume

foisonne d'observations par lesquelles des auteurs réclament l'humanisation des attitudes et l'adaptation aux modes d'apprentissage des élèves et à leurs capacités. Cette fois nous sommes tout à fait dans les orientations de l'Ecole nouvelle. Comment expliquer cet apparent paradoxe?

La valeur éducative de ce manuel repose justement sur l'humanisation des exigences du maître envers les élèves. Ainsi la discipline n'est nullement exclue des préoccupations des auteurs mais elle prend une place tout à fait secondaire dans leur pédagogie, d'autant plus que selon eux, le maître qui sait intéresser ses élèves l'utilisera bien peu souvent. De toute façon si l'enseignant doit y recourir, ce sera avec indulgence.

A notre avis, l'Ecole nouvelle ne saurait renier les fondements psychologiques de ce manuel de pédagogie, lesquels reposent sur une conception à la fois matérielle et spirituelle de l'homme. La nécessité d'atteindre la formation spirituelle en passant par les sens rejoint aisément l'idée de l'enseignement concret préconisé par l'Ecole nouvelle dans une forme un peu trop draconienne toutefois. Rouleau, Magnan et Ahern marquent des points lorsqu'ils suggèrent l'éducation physique comme premier moyen d'éduquer les sens; c'est en vain que nous cherchons dans les écrits de l'Ecole nouvelle, de fréquents passages sur cette question importante.

L'éducation intellectuelle et morale de l'enfant s'inscrit dans la suite d'une bonne éducation des sens; pour ce faire, l'enseignant doit passer par la nature sensible des élèves et leur faire saisir l'immatéria-

lité des choses en leur présentant d'abord des objets matériels. Il n'est pas nécessaire de montrer ici la pensée tout à fait "moderne" des auteurs en matière d'enseignement concret. Leur manuel est explicite sur ce sujet et ils ont même élevé au rang de principe la nécessité de passer par le concret pour atteindre l'abstrait, d'aller du connu vers l'inconnu, du particulier au général.

Nous savons comment l'Ecole nouvelle a encore décrié ce qu'elle appelle la mémorisation exagérée à laquelle l'école traditionnelle aurait recours. Toutefois nous n'ignorons pas que le développement de la mémoire est primordial chez l'enfant; l'examen des méthodes particulières et des modes d'enseignement suggérés par les auteurs du manuel montre que l'apprentissage par mémorisation semble tenir compte de cette donnée: exception faite du catéchisme, dont le mot à mot doit être appris par coeur, de quelques morceaux (fables), définitions ou formules à mémoriser, les élèves pourront s'exprimer en leurs propres mots; dans cette optique les manuels seront utilisés comme aide-mémoire ou comme soutien à l'enseignement parfois concret, parfois verbal du maître.

L'enseignement concentrique préconisé par Rouleau, Magnan et Ahern rejoint l'idée de l'enseignement gradué si chère à l'Ecole nouvelle et de l'adaptation à l'enfant. En effet, il tient compte de sa capacité d'apprentissage même s'il ne s'agit pas là d'un enseignement individuel; l'enseignement concentrique ouvre finalement la porte sur un enseignement personnalisé qu'il faut mettre en parallèle avec les méthodes générales et

les modes d'enseignement dont il est question dans la longue introduction du volume et de la méthodologie spécifique à l'enseignement des différentes matières.

L'Ecole nouvelle pourrait facilement se reconnaître dans certaines propositions des auteurs. Lorsqu'il est dit que l'enseignement doit être gradué, vivant et varié, qu'il doit faire intervenir l'interrogation et l'intuition (montrer l'objet aux enfants pour leur faire apprendre le mot) ce n'est pas méconnaître l'évolution psychologique des enfants ni les livrer au verbalisme, puisqu'il est encore affirmé que l'enseignement du mot n'est pas plus le but de l'éducateur que de la mère mais qu'il n'est qu'un moyen d'atteindre l'esprit. Le manuel montre abondamment que la présentation d'un objet précédant le mot qu'il désigne ou une notion abstraite permet la connaissance. A cet effet, tout objet ou moyen concret pour l'enseignement des différentes matières enrichit le bagage notionnel de l'enfant: le jardin scolaire pour l'enseignement de l'agriculture, les gravures en histoire, les globes terrestres et les cartes en géographie.

Avec les nuances qui s'imposent, le respect du globalisme de l'enfant, si cher à Decroly, trouve son compte non seulement dans l'apprentissage de la lecture par le procédé phonique, mais aussi dans le principe de "l'intégration des matières"; ce principe on le retrouve dans la forme concentrique de l'enseignement des matières lorsqu'elle est utilisée pour chaque matière puis, pour tout le programme des études et lorsqu'il est proposé de façon explicite

que toutes les branches soient (...) enseignées de manière qu'elles se prêtent un mutuel secours et que la langue maternelle soit le centre vers lequel convergent et la source d'où s'épanchent toutes les matières du programme.¹⁵

Le même principe ressort encore mieux dans cet autre passage du manuel :

Le principe si fécond de la combinaison des spécialités dans un même enseignement trouve ici (...) son application toute naturelle. Il est en effet, très facile, dans la dictée par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséances ou de sciences.¹⁶

Cette intégration des matières avant la lettre n'empêche pas l'attribution à chacune d'entre elles d'un temps de dispensation dans la journée ou dans la semaine. Nous touchons ici à la planification, une activité pour laquelle les auteurs réclament un peu de souplesse; il appartient au maître de prolonger au delà de ce qu'il avait initialement prévu le temps alloué à l'étude d'un sujet surtout lorsqu'il présente un intérêt manifeste pour l'élève et de récupérer éventuellement ces instants fort utiles.

L'Ecole nouvelle mise beaucoup sur la nécessité que les activités éducatives répondent aux intérêts des enfants. Rouleau, Magnan et Ahern ont déjà ce souci au début du XXe siècle lorsqu'en demandant aux enseignants d'accorder une place primordiale à la leçon orale, ils leur propo-

¹⁵Albert Kessler, Op. cit., p. 16.

¹⁶Ibidem, p. 346.

sent également d'éviter d'ennuyer les élèves en l'utilisant de façon trop exclusive. A la leçon verbale, à l'utilisation de la parole il est possible d'apporter des variantes: converser un peu librement avec les élèves à l'occasion d'une leçon; les questionner familièrement sur ce qui a été dit en classe; les disposer en demi-cercle devant le tableau de lecture pour la répétition de mots ou de phrases; leur soumettre de petites études de cas pour les amener à s'exprimer et pour exercer leur jugement; y mettre de l'actualité; tenir compte du milieu dans lequel ils vivent pour y puiser des sujets de leçons. Il nous semble que les auteurs attribuent à la parole la place qui lui revient; un usage exagéré de l'enseignement verbal pourrait facilement enlever à l'instruction beaucoup de sa valeur éducative. Il appartient au maître de juger du moment où il devient nécessaire de renoncer momentanément à poursuivre une leçon verbale: sa conduite en cette matière sera dictée par l'état d'esprit et la capacité d'attention des élèves; il ne s'agit même pas d'une innovation puisque la valeur éducative de l'action réside ici dans l'attitude du maître et dans son habileté à saisir le goût des élèves. Il nous semble donc que l'innovation dans l'école ne se situe pas uniquement au niveau de l'introduction des méthodes, tendances et modes nouveaux dans l'enseignement mais aussi et surtout peut-être au niveau des attitudes du maître. Nous relevons cette préoccupation dans le manuel de Rouleau, Magnan et Ahern.

Dans leur méthodologie de l'enseignement les auteurs véhiculent des principes éducatifs du même ordre. L'enseignement même du catéchisme

requiert d'être vivant et "entremêlé de dialogues animés"¹⁷ si on veut qu'il soit intéressant pour l'élève; ce n'est qu'ensuite qu'on pourra le donner à apprendre par coeur.

Nous avons déjà souligné ce que leur méthodologie de l'enseignement du français offrait de neuf sous l'angle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il faut encore ajouter la préoccupation des auteurs de faire en sorte que tous les exercices reliés à la grammaire, se fassent par le biais de la langue que les enfants parlent et comprennent, et que les travaux de rédaction et de composition tiennent compte de la psychologie de l'enfant et de son âge pour ce qui concerne la gradation des difficultés, le rapport des sujets à traiter avec son vécu, le degré d'abstraction de ces mêmes sujets.

La méthodologie de l'enseignement de l'histoire et de l'agriculture doit selon les auteurs répondre à des préoccupations sociétales. Disons d'abord que pour eux ce sont des matières dont l'utilité doit être soulignée aussi bien au plan idéologique qu'au plan pratique. La pensée des auteurs de ce manuel s'articule autour de l'influence de la religion et de ses enseignements. La société québécoise de l'époque accepte cette influence et de façon générale se soumet à l'idéologie cléricale. La préservation de l'intégrité de la "race" passe donc par un enseignement qui véhicule cette idéologie mais qui ne doit pas être dépourvu d'intérêt pour

¹⁷Ibidem, p. 34.

être efficace. Les auteurs misent sur le fait qu'en histoire les élèves s'intéressent toujours aux récits simples et imagés; le ton de la conversation un peu libre, particulièrement adapté à ce genre d'enseignement, maintient leur attention. Une pédagogie de l'action dans l'enseignement de l'agriculture produira le même effet; si le maître doit faire ressortir l'importance sociale de cette matière il dispose de moyens concrets et appropriés pour y arriver: jardin scolaire, petite ferme expérimentale, etc. En ce domaine, à tout le moins, on est déjà proche de l'enseignement concret par l'activité et on a tendance à respecter la psychologie de l'enfant en ce qui a trait aux modes d'acquisition des connaissances.

Il faut admettre que Rouleau, Magnan et Ahern préconisent certains procédés "traditionnels" dénoncés par l'Ecole nouvelle et qu'elle nomme de la façon suivante: verbalisme, enseignement abstrait, enseignement encyclopédique, dressage, mémorisation, méconnaissance des différences individuelles, autoritarisme et routine. Dans notre premier chapitre nous avons largement fait état de ces procédés et nous les avons définis dans les termes employés par l'Ecole nouvelle. Par contre, notre démonstration met en évidence les moyens suggérés par les auteurs pour adoucir des procédés que l'Ecole nouvelle juge incompatibles avec une formation qui se veut adéquate au niveau de l'école.

2. Le manuel de François-Xavier Ross.

Ce qui distingue fondamentalement le manuel de François-Xavier Ross de celui de Rouleau, Magnan et Ahern c'est l'ajout par Ross d'une

conception plus organique de l'instituteur face à sa tâche d'éducateur et d'un long chapitre sur les facultés de l'enfant. Nous y retrouvons très nettement les principes qui expliquent et justifient les différents modes d'acquisition des connaissances et l'importance de chacune des facultés dans ces processus d'acquisition. Nous avons souligné au chapitre II qu'il s'agit là d'une sorte de traité de psychologie rationnelle d'inspiration scolastique.

Ce que l'Ecole nouvelle attend d'un enseignant c'est qu'il se donne une compréhension valable de la psychologie de l'enfant pour être en mesure de le soutenir dans sa démarche éducative. Or Ross s'est attelé à cette tâche afin de donner aux procédés d'enseignement et aux méthodes qu'il préconise leurs fonctions éducatives. Ce faisant, il rejoint par là le grand objectif que l'Ecole nouvelle se donne c'est-à-dire s'assurer de la fonction éducative de l'école. A ce sujet, les attentes de Ross sont révélatrices: la maîtresse agira auprès des enfants à la façon d'une bonne mère, dispensera un enseignement susceptible d'encourager l'activité personnelle et l'initiative et appliquera une discipline empreinte de fermeté et de sagesse.

Nous pensons que toute la partie traitant des facultés de l'enfant s'impose dans la mesure où elle constitue les fondements explicatifs de la méthodologie générale et de la méthodologie spéciale des matières du programme. C'est précisément là dessus qu'à notre avis Ross rejoint quelques unes des propositions de l'Ecole nouvelle. De prime abord, le thème de la

pédagogie active revient fréquemment dans ces pages; toutefois cette pédagogie reste centrée sur les connaissances de la maîtresse et sur son esprit inventif.

Tout en concédant que l'auteur ne considère pas l'élève comme l'initiateur de l'activité éducative, il faut bien admettre qu'il est quand même sa première préoccupation. En termes d'apprentissage, il s'applique à bien comprendre les processus mentaux de l'élève. L'Ecole nouvelle ne rejeterait sûrement pas l'ensemble des règles qu'il propose. L'énoncé qui montre que l'enseignant doit provoquer, diriger et soutenir l'activité de l'élève n'est pas autre chose qu'une invitation à s'adapter à l'enfant. L'auteur s'attache en particulier à une conception fonctionnelle de l'éducation par un désir de graduer l'enseignement et de le mettre à la portée des enfants; à ce propos, toute suggestion portant sur certains procédés généraux d'enseignement qui tiennent compte du degré de développement de l'enfant, va exactement dans ce sens. Nous savons que l'Ecole nouvelle insiste beaucoup sur l'enseignement concret comme point de départ de l'activité éducative et des méthodes actives. On en reconnaît des exemples chez Ross lorsqu'il demande à l'enseignante d'aller du concret à l'abstrait, du simple au composé, du particulier au général, du connu à l'inconnu et surtout par un enseignement intuitif, d'amener l'élève vers l'abstraction à partir de choses concrètes. En énonçant l'adage "peu mais bien" et en retenant le principe selon lequel il importe de faire comprendre avant de faire apprendre, Ross relègue au rang qui lui convient la

forme dogmatique d'enseignement et la science livresque.

La forme dogmatique aurait intérêt à céder le pas à la forme so-cratique parce que celle-ci amène l'élève à l'observation des phénomènes et des choses plutôt qu'à une saisie superficielle. Dans ce contexte, les procédés particuliers d'enseignement ne constitueront pas une fin de l'é-ducation mais vraiment des moyens au service des formes. Tout comme l'E-cole nouvelle, l'auteur se préoccupe des abus que l'on peut faire du livre qui, utilisé de façon servile par la maîtresse, conduit presque inévita-blement l'élève à mémoriser des mots avant même de les comprendre. A l'instar de l'Ecole nouvelle il demande donc que l'enseignante évite toute forme exagérée de science livresque donc du verbalisme.

Nous pensons qu'il est important de recadrer les exigences de la pédagogie de Ross en tenant compte du climat dans lequel elles ont été énoncées. L'auteur ne supprime absolument pas le recours aux manuels, aux livres, aux récitations, aux notes, aux programmes et à la mémoire; un contexte socio-économique particulier explique cet état de chose et pour-tant Ross conseille un usage modéré de ces moyens. Il nous semble qu'il n'est pas indifférent aux leçons du monde extérieur: lorsqu'il suggère par exemple que les programmes doivent tenir compte des particularités lo-cales, il s'inscrit justement dans cette préoccupation. L'enseignement des leçons de choses et de l'agriculture, pour ne citer que ces deux ma-tières, est d'ailleurs soumis à ce précepte. Considérés ici comme moyens, les programmes seront utilisés à l'avantage des enfants; l'enseignante de-

vra les adapter à leurs capacités et verra donc à les alléger sans les modifier. Bien que contrariée par les programmes, l'Ecole nouvelle ne peut rejeter cet objectif d'adaptation à l'enfant et dans cette mesure à tout le moins la pédagogie de Ross trouverait grâce auprès d'elle.

Il en est de même pour la mémoire; chez Ross cette faculté prend une place importante parce qu'avec l'imagination elle permet la conservation des connaissances. Mais il en propose une utilisation judicieuse; même si certains textes (catéchisme, prières, formules, morceaux de diction, fables, etc.) doivent être appris par coeur, il faut exiger la mémorisation uniquement lorsque les élèves comprennent le sens des mots et la signification globale du texte à apprendre. Ainsi entendue, la mémorisation est une opération qui a sa place; elle n'est pas un but de l'école mais une étape dans le processus d'apprentissage. Cette préoccupation situe d'emblée la pédagogie de Ross dans un courant qui se soucie d'adapter les procédés scolaires à l'enfant. De façon plus spécifique, elle rejoint sur ce point l'Ecole nouvelle parce qu'elle tient compte du développement intellectuel de l'enfant et des processus qui favorisent le développement de la mémoire.

Au niveau de l'organisation des écoles, le manuel révèle une pensée très ordonnée mais nullement intraitable; il s'agit donc de rigueur et non de rigidité. Nous sommes particulièrement attentifs aux propos de Ross sur l'organisation disciplinaire dont la forme doit être préventive; selon lui la discipline n'est pas d'abord répressive, elle l'est bien peu

en fait. Elle consiste en l'instauration d'un climat qui permet aux élèves de s'épanouir de façon harmonieuse; le maître en est donc le premier responsable et il doit lui-même s'en donner une. Nous croyons donc que Ross a établi de façon explicite la différence qui existe entre discipline et répression; à cet effet, il nous semble bien qu'il a compris qu'en soi la discipline n'est pas mauvaise et qu'il ne convient pas de l'écarter de l'école. Elle y a donc sa place dans la mesure où, contrairement à ce que semble croire l'Ecole nouvelle, elle n'a pas a priori un caractère surtout punitif.

Encore une fois, comme nous l'avons fait pour les idées de Rouleau, Magnan et Ahern, nous ramenons le changement et l'innovation en éducation à la modification des attitudes. Il nous semble que c'est fondamentalement ce que l'Ecole nouvelle recherche. Ross y souscrit de façon implicite même s'il ne renonce pas à des méthodes et à des processus éducatifs qui ne sont pas remis en question au Québec au moment où il écrit son manuel.

3. Le manuel de Roland Vinette

Ce manuel est de loin celui qui souscrit le plus aux moyens d'enseignement proposés par l'Ecole nouvelle. Convaincu, en raison des fondements qu'il propose, que la vie surnaturelle de l'enfant est la fin ultime de l'éducation et que Dieu possède donc le rôle d'agent premier de l'éducation, Vinette rejoint d'emblée la philosophie de l'Ecole nouvelle lorsqu'il dit que l'enfant en est l'agent principal. D'ailleurs la pre-

mière constatation qui découle de la démonstration de Vinette met en évidence l'action formatrice que l'école doit jouer auprès de l'enfant; il propose donc l'atteinte de la fonction éducative de l'école.

Cette vision organique de l'école trouve ses assises dans les sciences qui contribuent au développement de la pédagogie: ce sont la philosophie, la psychologie expérimentale, la psychologie rationnelle et la biologie. En raison de ses convictions religieuses, Vinette rejette les pédagogies non catholiques au profit de la pédagogie catholique parce qu'elle possède les trois caractéristiques qui la rendent exclusives: l'universalisme, le théocentrisme et l'ecclésiocentrisme.

Aux agents de l'éducation déjà nommés s'ajoutent selon Vinette d'autres agents dont l'apport contribue à faire de l'école une oeuvre globale: mentionnons entre autres la famille, l'Eglise, l'Etat, l'école elle-même; tous ces agents doivent collaborer au développement de l'oeuvre commune. L'auteur n'en exclut aucun; c'est ce qui rend sa pédagogie crédible.

Cette pédagogie n'est pas exempte d'une certaine directivité au plan de la méthodologie; ce n'est pas là que l'auteur situe l'innovation, mais plutôt au niveau du processus mental de l'élève et du fonctionnement de l'intelligence. Faire connaître, faire aimer, faire pratiquer, faire vouloir constituent des activités qui n'empêchent aucunement l'emploi de moyens très concrets pour enseigner; elles suggèrent au contraire que pour amener l'enfant à apprendre, il faut respecter son degré d'évolution in-

telle. Ce n'est pas autrement d'ailleurs que le maître peut contribuer à l'éducation de l'enfant. Mais peu importe l'activité privilégiée, il faut encore qu'elle trouve sa richesse et sa raison d'être dans le désir d'apprendre de l'élève; à ce sujet, nous rappelons à nouveau que tout se joue au niveau des attitudes de l'enseignant. La souplesse requise est fonction de l'intérêt porté à l'enfant et s'inscrit dans l'orientation de l'Ecole nouvelle de s'y adapter. Vinette recherche cette voie lorsqu'il propose que l'on aide l'élève à découvrir des mécanismes d'acquisition des connaissances; il s'agit en somme de favoriser la prise en charge par l'élève de sa propre formation, non pas au détriment des notions à posséder, mais plutôt pour en faire l'apprentissage.

Au coeur même de son ouvrage, c'est-à-dire de la méthodologie générale de l'enseignement, Vinette adopte quelques-unes des propositions de l'Ecole nouvelle relatives à la façon de susciter l'intérêt des élèves. Si pour l'auteur, l'intérêt intrinsèque est plus formateur que l'intérêt extrinsèque, il est nécessaire que l'enseignant considère que l'enfant ne voit pas toujours la nécessité de ce qu'il acquiert; il doit donc tenir compte de ce qui le motive à apprendre en empruntant aux techniques suggérées par l'Ecole nouvelle. Il retient entre autres celle qui demande que l'enseignement se fasse en partant du milieu de l'enfant et qu'il favorise l'expression, que comme moyen, on utilise à bon escient l'instinct d'imitation de l'enfant et l'amour du jeu, et qu'on emprunte beaucoup à la méthode des projets et à la méthode des centres d'intérêt.

Lorsqu'on revient sur ces techniques, on prend conscience qu'elles peuvent s'intégrer les unes aux autres; leur emploi facilite également l'intégration des apprentissages et constitue un puissant support au développement de l'intérêt extrinsèque. Lorsque Vinette retient par exemple la méthode des centres d'intérêt, il y voit la nécessité de répondre au syncrétisme de l'enfant par la concentration des matières autour d'un thème principal. Cette façon de faire rejoint l'idée de concentration didactique dont l'Ecole nouvelle parle souvent et les méthodes suggérées par elle pour respecter cette faculté de l'enfant qui lui permet de se "constituer une image unifiée de l'univers."¹⁸

Nous avons déjà souligné les emprunts que Vinette fait à Ovide Decroly au niveau des centres d'intérêt. Il y montre en particulier que tout travail intellectuel prend sa source dans des données concrètes avant de passer à l'enchaînement des idées et à une production, expression de ce cheminement. Les étapes en sont donc respectées et leur valeur éducative confirmée.

L'auteur se préoccupe au plus haut point des méthodes générales d'enseignement; il lui importe de briser la monotonie d'un enseignement trop exclusivement axé sur la parole du maître et qu'il nomme méthode expositive. Il lui préfère de beaucoup la méthode inventive qui, selon lui, n'abuse pas des mots et rend l'élève actif intellectuellement puisque son

¹⁸Ibidem, p. 107.

esprit est continuellement tenu en éveil; elle oblige l'élève à s'identifier à son propre processus de formation et elle lui apprend à apprendre. Vinette rejoint ici une des propositions que l'Ecole nouvelle énonce avec le plus d'insistance c'est-à-dire conduire l'élève dans la voie de la découverte personnelle; par ailleurs, il ne se laisse pas prendre par une des exagérations de l'Ecole nouvelle selon laquelle l'élève doit être laissé entièrement libre dans les activités qui peuvent le mener à la découverte. Vinette condamne l'abus du verbalisme, mais il se méfie de l'anarchie à laquelle pourrait conduire les propositions de certains tenants de l'Ecole nouvelle.

De façon générale, l'école traditionnelle abuse peut-être de l'abstraction dans l'enseignement, mais l'Ecole nouvelle en néglige sans doute l'importance. De fait cette opération est une des caractéristiques de l'esprit humain et c'est pourquoi Vinette lui attribue une place capitale dans sa pédagogie. Il concède toutefois que l'abstraction a besoin d'un support préalable: l'intuition, l'expérimentation, la synthèse et l'induction constituent ce support. Mais puisque l'enfant est capable d'abstraction, il sera progressivement amené à l'analyse et à la déduction. L'approche pédagogique de Vinette n'est pas d'abord orientée vers l'enseignement théorique et abstrait: elle ne l'exclut pas cependant mais elle tient d'abord compte des possibilités intellectuelles de l'enfant et pour montrer ce souci d'adaptation il insiste, comme nous l'avons déjà vu, sur l'introduction à l'école de moyens très concrets d'enseignement.

Vinette se montre sensible à la psychologie différentielle des enfants. Tous n'apprennent pas de la même façon et au même rythme. Son chapitre sur le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif apporte une solution nuancée à ce problème. L'Ecole nouvelle demande justement que l'on tienne compte des différences individuelles au niveau de l'apprentissage des matières académiques et que l'on arrive à mieux observer pour mieux comprendre l'enfant. Vinette relève cette nécessité et adopte une démarche qui comprend deux étapes: la première qui touche au diagnostic pédagogique, c'est la phase d'observation de l'élève aussi bien au plan du comportement personnel que de l'analyse de ses travaux. La seconde étape c'est le correctif qui doit être apporté au niveau de l'enseignement pour chaque élève selon le degré de déficience; tout comme l'Ecole nouvelle, Vinette parle d'individualisation de l'enseignement. L'Ecole nouvelle reconnaîtra ici un des procédés qu'elle propose et qui consiste à s'occuper du caractère particulier de chaque élève et de sa spécificité intellectuelle. Elle pourra même identifier un des moyens qu'elle privilégie pour venir en aide aux élèves qui ont de la difficulté à maîtriser certaines difficultés: le système des fiches.

Vinette continue de préconiser certains moyens de contrôle que l'Ecole nouvelle veut écarter: les leçons, les devoirs et les examens. Vinette leur attribue néanmoins un caractère actif et formateur d'où leur valeur éducative. Ils ont comme fonction principale de stimuler l'étudiant par un encouragement à poursuivre son travail s'il réussit bien ou

par une aide appropriée s'il essuie des échecs. Supporté de cette façon, l'élève pourra arriver à mieux structurer sa démarche. Disons à ce propos que l'Ecole nouvelle n'a pas su tirer profit de ce que les exercices susmentionnés pouvaient apporter au niveau de la compréhension des élèves et qu'elle s'est quelque peu égarée lorsqu'elle suggérait de les laisser tomber au profit des seuls travaux qui pouvaient intéresser les élèves de façon très immédiate. Pour Vinette, les leçons, les devoirs et les examens sont absolument indispensables au maître qui veut porter un diagnostic pédagogique sur ses élèves parce qu'il souhaite les connaître.

En ce qui concerne l'organisation de l'école, Vinette rapproche l'organisation disciplinaire de l'organisation pédagogique et matérielle. En ce domaine aussi sa vision est organique. D'abord il s'oppose à toute forme d'école autoritaire; à moins de circonstances particulières, l'école active permettra à l'élève de s'épanouir dans un climat propice à l'apprentissage. Si ce climat existe, l'enseignant n'aura pas à briser les résistances; elles disparaîtront d'elles-mêmes. L'Ecole nouvelle condamne l'autoritarisme lorsqu'il est utilisé sans discernement par l'enseignant. Or Vinette préconise une autorité qui va dans le sens des intérêts de l'enfant d'être actif dans ses apprentissages par la mise en éveil constante de l'esprit; ce faisant, l'auteur rappelle que l'intuition, l'expérimentation, la synthèse et l'induction contribuent largement à favoriser ce comportement. La discipline dont il parle n'est pas coercitive mais possède un caractère préventif; c'est ce que Ross avait signalé avant

lui. La valeur éducative de la discipline est ainsi préservée.

A l'autoritarisme du maître, l'Ecole nouvelle oppose la liberté de l'enfant. Pour Vinette, la liberté de l'enfant ne sera effective que s'il est formé dans la confiance; or pour y arriver, il lui faut un minimum d'auto-gouvernement. Cette pratique, susceptible de développer les responsabilités personnelles et collectives, semble répondre au besoin de socialisation de l'enfant. Du self-gouvernement de l'Ecole nouvelle, Vinette ne retient pas les aspects qui accordent une autonomie trop large et parfois presque anarchique aux enfants. Ce sont uniquement les aspects formateurs du procédé qui l'intéressent et selon lui, ils se manifestent dans un mouvement duquel le maître n'est pas écarté puisqu'il le présente comme le guide, celui qui accompagne l'enfant dans son évolution éducative.

Cette latitude Vinette la réitère au niveau du programme. Dans la mesure où le programme n'est pas utilisé de façon rigide par le maître, il a sa place dans l'enseignement; autrement il est une entrave. A l'instar des positions modérées de l'Ecole nouvelle sur cette question, Vinette réclame qu'on lui attribue une certaine flexibilité parce qu'il est un modèle dont on peut s'inspirer mais qu'il ne convient pas d'adopter de façon servile. Dans le même ordre d'idée, l'horaire sera souple puisqu'il convient d'adapter les activités prévues par le programme aux besoins ponctuels des enfants.

Enfin Vinette s'éloigne des solutions faciles en matière de classement; au lieu de faire doubler les élèves faibles et d'accélérer le

cycle d'études des plus forts, il recommande d'accorder un peu plus de temps aux premiers et de favoriser l'enrichissement pour les seconds. L'adéquation entre cette proposition et la personnalisation de l'enseignement dont il a été question dans le premier chapitre ne fait pas de doute et s'identifie facilement à l'individualisation de l'enseignement à laquelle on attribue aujourd'hui de grands mérites.

Dans le domaine de la méthodologie spéciale Vinette a plutôt agi comme directeur de rédaction; il s'est adjoint un groupe de collaborateurs, spécialistes dans différentes matières, afin de montrer comment la pédagogie active pouvait être utilisée pour chacune d'entre elles. Notre démonstration du chapitre II étale abondamment les suggestions de quatre auteurs pour actualiser la pédagogie; nous ne reviendrons que sur celles qui rejoignent les propos mêmes de Vinette et qui présentent quelque nouveauté. Les auteurs en question sont Roland Duhamel pour la religion, Jean-Marie Lawrence pour la langue française, Antonio Jacques pour l'histoire du Canada et Louis Perron pour l'agriculture.

Ces spécialistes proposent tous des techniques qui peuvent susciter l'intérêt de l'enfant. Ils partagent l'idée de partir du vécu de l'enfant pour l'intéresser à apprendre, du concret pour aller vers l'abstrait, du particulier pour aller au général. Leur méthodologie tient compte du syncrétisme de l'enfant: tous retiennent, à divers titres, la méthode des centres d'intérêt pour répondre à son besoin de globalisation, d'implication et de socialisation. La méthode des centres d'intérêt faci-

lite en particulier le travail collectif mais peut aussi bien alimenter un labeur plus individuel lorsqu'à l'occasion l'élève ressent le besoin de fonctionner seul. De plus, elle est présentée ici comme une méthode inductive parce qu'elle part de choses bien concrètes et connues pour conduire vers des objets moins connus.

Puisqu'elle est active, cette pédagogie postule la primauté de l'intérêt. Dans cet ordre d'idée la mémorisation, bien que non exclue, ne constitue pas une fin de l'éducation mais uniquement un moyen d'épanouissement d'une faculté importante chez l'enfant. Mais lorsque l'enseignant veut y recourir, il doit faire en sorte que toute mémorisation d'un texte long ou court soit précédée des explications requises pour en faciliter la compréhension. Selon les auteurs, la mémoire doit surtout être utilisée pour la rétention de faits, de notions à portée générale mais qui doivent d'abord signifier quelque chose pour l'enfant. Les tenants de l'innovation conviendront donc que la mémoire est utilisée ici de façon judicieuse.

Lorsque l'Ecole nouvelle condamne l'artificialisme dans l'école, elle dénonce simplement la tendance de certains instituteurs à aborder les sujets à enseigner de façon superficielle. Dans leur matière respective, les auteurs leur suggèrent d'adopter une méthode d'observation des faits pour corriger cet abus; cette méthode offre la possibilité d'aborder ces sujets de façon plus approfondie tout en permettant à l'enseignant qui veut se sécuriser de les puiser dans les programmes officiels. C'est donc

un processus éducatif fondé sur l'idée que les élèves sont capables de réflexion que les auteurs préconisent; leur apprendre à apprendre l'emporte donc largement selon eux sur la quantité de notions à assimiler.

Sans nier l'importance et l'utilité du manuel, les auteurs s'en méfient parce qu'il a selon eux l'habitude de ne pas donner assez de faits concrets et d'employer un langage souvent abstrait. Toutefois, cette méfiance n'est pas une condamnation parce qu'ils considèrent que son utilisation est indispensable. Aussi convient-il de s'en servir comme d'une assistance pour l'enseignement et pour l'apprentissage. Ainsi il peut être utilisé comme moyen déclencheur d'activités qui amènent les élèves eux-mêmes à raconter donc à s'exprimer verbalement. Ceci tempère notablement le pessimisme de l'Ecole nouvelle face à l'emploi du manuel; notons bien pourtant que le correctif est apporté ici par de sérieux défenseurs de la pédagogie active, une des formes préconisées par l'Ecole nouvelle. Selon nous, c'est la preuve que l'Ecole nouvelle était parfois débordée par son aile un peu radicale.

Le rétablissement des faits s'effectue donc par les voies modérées et si la pédagogie que nous avons décrite dans la quatrième partie de ce chapitre doit beaucoup aux idées de l'Ecole nouvelle, elle redonne ses lettres de noblesse à ce que la pédagogie traditionnelle avait de meilleur à offrir; à tout ce que nous avons mentionnée jusqu'à maintenant ajoutons finalement l'expression par le jeu qui est peut-être à notre avis la forme la mieux actualisée de pédagogie active.

Dans ce chapitre nous avons établi le lien entre le cadre théorique du chapitre premier et la démonstration du chapitre II. Notre intention était de ramasser les éléments qui peuvent nous permettre de répondre à notre question générale de recherche à savoir à quelles antinomies pédagogiques se rattachent les idées des auteurs qui ont écrit les manuels que nous avons dépouillés. Nous avons démontré qu'il faut nuancer tout jugement sur cette question. Si ces manuels sont d'abord au service d'une école que les tenants de l'Ecole nouvelle qualifierait de traditionnelle, il n'en est pas moins évident qu'ils contiennent de nombreuses propositions dont l'Ecole nouvelle serait mal venue de ne pas reconnaître les mérites.

Nous nous rendons bien compte que ces auteurs n'ont que faire des antinomies pédagogiques; ce qui les intéresse c'est la valeur éducative de leur méthodologie respective. L'Ecole nouvelle s'y retrouverait aisément du moins dans quelques propositions qui touchent le renouvellement des attitudes. C'est donc par leurs idées fondamentales que les trois manuels de pédagogie dépouillés dans le chapitre II rejoignent la pensée centrale de l'Ecole nouvelle. Nous ne dirons jamais assez tout ce que ces manuels de pédagogie contenaient d'original au moment de leur publication. De façon générale, leurs principes sont d'actualité et nous dirions qu'ils sont tous trois complémentaires; Ross complète Rouleau, Magnan et Ahern par son exposé sur la psychologie rationnelle et à tout ce que Ross a déjà dit sur les facultés physiques, intellectuelles et spirituelles

ainsi que sur la méthodologie de l'enseignement, Vinette ajoute les plus récents moyens proposés par l'Ecole nouvelle pour rendre la pédagogie vraiment active. Aucun d'entre eux ne s'approche des exagérations de l'Ecole nouvelle. Chacun pourtant sait trouver les accents qu'il faut pour inciter les maîtres à adopter des attitudes qui ont valeur éducative.

CONCLUSION

Les deux écoles dont nous avons étudié la pensée tout au long de ce travail ont reconnu les idées éducatives qui font le bon maître. C'est dans la complémentarité des antinomies que nous avons vu les possibilités de réconciliation des deux tendances apparemment opposées. En outre, nous avons compris que les manuels de pédagogie qui ont fait l'objet de notre recherche ne se réclament pas de l'une ou l'autre de ces tendances; c'est tout à leur honneur puisque la vérité ne se situe pas carrément dans un des deux camps. Voilà notre principale conclusion. Rappelons le cheminement que nous avons emprunté pour y arriver.

Dans un premier chapitre, il a d'abord fallu préciser ce qu'on attend par Ecole nouvelle. Comme Albert Kessler, nous l'avons définie en l'opposant dans un premier temps à l'école traditionnelle qu'elle s'efforce d'ailleurs de dénigrer; puis nous avons ensuite montré ce qu'elle propose pour corriger ce qu'elle dénonce. Pour remplacer le verbalisme, elle demande l'enseignement concret par l'activité; le remède à la méconnaissance de la psychologie de l'enfant serait l'adaptation à l'enfant; l'autoritarisme et la routine disparaîtront si on fait place à l'autonomie de l'élève. Ce sont là les prétentions de l'Ecole nouvelle.

Dans le deuxième chapitre, nous avons tenté de faire ressortir des

manuels de pédagogie, les aspects qui touchent à la pratique éducative; même si nous avons accordé une large place à l'acte d'enseignement, nous avons aussi abordé toute la question des attitudes et des moyens qui permettent de bien comprendre l'enfant sous toutes ses facettes. Il va de soi que la dimension méthodologique reliée au mode de transmission des connaissances et à l'apprentissage a pris la part la plus importante de cette description. Ce faisant, nous voulions savoir si les idées véhiculées par ces manuels se rattachent davantage aux innovations suggérées par l'Ecole nouvelle qu'aux opinions de l'école traditionnelle.

La lecture de ces manuels nous a montré qu'il est possible d'introduire l'innovation dans un enseignement de type traditionnel; dès lors nous avons cherché l'explication de cette apparente contradiction et nous pensons l'avoir trouvée dans la complémentarité des antinomies. Ceci nous permettait d'apporter une réponse nuancée à notre question de recherche. Par après, nous avons mis l'accent sur les rapports qui existent entre les données du chapitre II et les éléments théoriques qui se dégagent du premier chapitre.

Nous avons insisté sur la place que les auteurs des manuels de pédagogie accordent à la méthodologie de l'enseignement puisque c'est en grande partie la raison d'être de leurs propos. Tous considèrent cependant que l'enseignant doit d'abord et avant tout s'appliquer à connaître et aimer ses élèves; le succès réside donc premièrement dans des qualités de l'être plutôt que dans des méthodes ou dans des processus particu-

liers. Ainsi la leçon donnée sous forme de conversation familière avec les élèves suppose naturellement que le maître possède une certaine ouverture de pensée et un esprit de conciliation, autrement la conversation pourrait conduire à des comportements d'impatience et de directivité. Nous ne concevons pas que l'enseignant qui voudrait faire profiter les élèves des avantages d'une sortie scolaire puisse adopter des procédés disciplinaires rigides ou répressifs. Les auteurs des manuels de pédagogie que nous avons utilisés ont exposé des méthodes, des processus et des moyens qui n'ont souvent rien à envier à ceux que préconise l'Ecole nouvelle. Mais à l'instar de celle-ci, ils n'ont pas oublié de rappeler les qualités qui font le bon maître.

Nous avons donc l'impression de sortir d'un débat dont les énoncés de base sont un peu exagérés; à notre avis, il en est de ces énoncés comme des positions antinomiques trop fermement arrêtées des deux écoles dont nous avons parlé dans le cours de notre travail et si nous en restons là, aucune conciliation ne demeure possible. Il nous semble que la pensée et les procédés méthodologiques des manuels de pédagogie que nous avons décrits ne peuvent se réclamer entièrement de l'une ou l'autre des deux écoles dont nous avons étalé les principes. Il apparaît donc que des attitudes nouvelles comptent plus que des méthodes nouvelles pour le développement éducatif de l'enfant. Les manuels de pédagogie étalent des procédés méthodologiques louables et fort à propos; mais ce ne sont pas ces procédés qui vont rendre l'école intéressante et qui vont lui permettre de

faire oeuvre éducative. Ils ne seront tout au plus que des moyens au service des attitudes; ils ne trouveront leur efficacité que dans une qualité de l'être qui se traduit chez l'enseignant par une bonne ouverture d'esprit, une grande compréhension de l'élève et de la mission éducative qui lui incombe.

BIBLIOGRAPHIE

PHILOSOPHIE ET SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

- ARDOINO, Jacques & al., Education et pédagogie, Paris, Larousse, 1977, 127p.
- BLOCH, Marc-André, Philosophie de l'éducation nouvelle, Paris, Presses universitaires de France, Deuxième édition, 1968, 163p.
- CLAUSSE, Arnould, La relativité éducationnelle, Paris, Fernand Nathan, 1975, 261p.
- DURAND, Suzanne Marie, Pour ou contre l'éducation nouvelle?, Bruges, Desclée de Brouwer, Deuxième édition, 1951, 203p.
- KESSLER, Albert, La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle/ Ecole nouvelle. Fribourg, Editions universitaires Fribourg, 1964, 496p.
- RICHARD, Serge, Ecole nouvelle, société nouvelle, Paris, Seghers, 1971, 190p.

MANUELS DE PÉDAGOGIE

- ROSS, François-Xavier, Traité de pédagogie théorique et pratique, Québec, Charrier & Dugal, 1916, 416p.
- ROULEAU, Thomas-Grégoire, MAGNAN, Charles-Joseph, AHERN, John, Pédagogie pratique et théorique, Québec, J.-A. Langlais et Fils, 1909, 409p.
- VINETTE, Roland, Pédagogie générale, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, 416p.
- VINETTE, Roland & al., Méthodologie spéciale, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1950, 793p.

IDÉOLOGIE DES MANUELS DE PÉDAGOGIE

- ROSS, Vincent, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie, Thèse de maîtrise en sociologie, Québec, Université Laval, 1965, 163p.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

PIQUETTE, Roland, Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec, 1956-1970. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1973, 480p.

ÉCRITS DE L'ÉCOLE NOUVELLE

BOSCHETTI-ALBERTI, Maria, L'école sereine, Neuchatel, Editions Delachaux & Niestlé, 1952, 118p.

CLAPAREDE, Edouard, L'éducation fonctionnelle, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, Sixième édition, 1968, 211p.

CLAPAREDE, Edouard, L'école sur mesure, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1953, 140p.

COUSINET, Roger, L'éducation nouvelle, 2e édition, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1965, 162p.

COUSINET, Roger, Pédagogie de l'apprentissage, Paris, P.U.F., 1959, 137p.

COUSINET, Roger, Une méthode de travail libres pa groupes, 4e édition, Paris, Edition du Cerf, 1969.

DECROLY, Ovide, Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, 7e édition, Paris, Delachaux & Niestlé, 1978, 169p.

DECROLY, Ovide, La fonction de globalisation et l'enseignement, Liège, (s.e.), 57p.

DEWEY, John, Expérience et éducation, traduction de M. Carroi, Experience and education, Paris, Armand Colin, 1968, 147p.

DEWEY, John, L'école et l'enfant, traduction par L.S. Pidoux, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1967, 147p.

DEWEY, John, The child and the curriculum, The school and society, Chicago, University of Chicago Press, 1956, 158p.

DOTTRENS, Robert, Eduquer et instruire, Paris, Nathan, 1966, 367p.

DOTTRENS, Robert, La classe en action, (s.e.), Unesco, 1960, 73p.

DOTTRENS, Robert, L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 4e édition, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1951, 111p.

- DOTTRENS, Robert, L'enseignement individualisé, 5e édition, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1967, 268p.
- FERRIÈRE, Adolphe, L'école active, 7e édition, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1965, 213p.
- FERRIÈRE, Adolphe, Transformons l'école: quelques directives pour les parents et les éducateurs, Paris, Editions J. Olivier, 1947, 349p.
- FOULQUIÉ, Paul, Les écoles nouvelles, Paris, Presses universitaires de France, 1948, 158p.
- MIALARET, Gaston, Education nouvelle et monde moderne, Paris, Presses universitaires de France, Deuxième édition, 1969, 173p.
- MONTESSORI, Maria, Pédagogie scientifique, Paris, Desclée de Brouwer, 1962, 263p.