

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Vol. V - N° 1

SEPTEMBRE 1945

QUÉBEC

SOMMAIRE

- VICTOR DORÉ,
Surintendant de l'Instruction publique. Avant-Propos, p. 2
- ROLAND VINETTE, D. Péd.,
professeur à l'Université de Montréal. L'École nouvelle, p. 5
- IRÉNÉE LUSSIER, ptre,
*principal, Institut Médico-Pédagogique
Émèlie Tavernier.* Développement psychologique de 6 à 12 ans, p. 16
- ROLAND VINETTE, D. Péd.,
*professeur, Université de Montréal et
École normale Jacques-Cartier.* Diagnostic pédagogique et enseignement correctif, p. 33
- TREFFLÉ BOULANGER,
directeur général des Études, Montréal. Développement psychologique de l'adolescent, p. 43
- ARTHUR GIRARD, ptre,
principal, École normale de Nicolet. La méthodologie dans nos Écoles normales, p. 54
- R. S. SAINTE-FLORE D'AUVERGNE, S.C.,
Préfète générale des Études. L'expérience de Ville Mont-Royal, p. 71
- R. S. LADISLAS, A.S.V.,
Nicolet. L'enseignement de la religion, p. 80
- GÉRARD BEAUDRY,
*professeur de mathématique,
École normale Jacques-Cartier.* L'enseignement de l'arithmétique, p. 85

AVANT-PROPOS



UNE nouvelle année commence: instituteurs et écoliers sont de nouveau à la tâche; les premiers, je veux le croire, sont heureux d'y revenir. Bon nombre d'élèves sont dans le même état d'âme; d'autres, moins enthousiastes pour l'instant, auraient volontiers prolongé le terme des vacances; certains sont un peu tristes, d'autres, même revêches. Quelques jours passeront avant qu'ils ne soient volontairement attentifs et que la joie propre à leur âge ait repris ses droits dans leur cœur et leur esprit. Le sourire de leurs maîtres et l'élan de leurs camarades auront tôt fait de les ré-acclimater.

A tout le personnel des écoles de la Province, notre revue présente ses amicales salutations et ses vœux les meilleurs pour l'année scolaire 1945-46.

Fidèle à sa mission de conseillère et de guide, elle croit bien faire en consacrant ce premier numéro à la publication d'une série de travaux présentés l'an dernier au Congrès des professeurs d'écoles normales de la Province. Toutes les communications faites à ce congrès mériteraient d'être publiées, car toutes furent, de fond et de forme, d'une belle tenue. Faute d'espace, nous avons dû faire une sélection et éliminer celles d'entre elles qui ont traité plus directement à des sujets déjà présentés dans nos colonnes au cours des dernières années.

La publication de ces travaux, chers lecteurs, a pour objet de vous préparer à l'application du nouveau programme d'études primaires qui recevra bientôt l'approbation définitive du Comité catholique et qui, nous l'espérons, aura force de loi dès septembre 1946.

Je vous rappelle ici que le nouveau programme s'inspire des principes suivants, conformes aux directives du Comité catholique et dont j'ai déjà fait l'exposé dans mon rapport pour l'année scolaire 1942-43.

- « 1.— Le nouveau programme du cours primaire élémentaire ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes, quel que soit leur rôle social.
- 2.— Il ne doit donc comprendre dans les premières années que les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien; la religion, la langue maternelle, l'arithmétique, un peu d'histoire, de géographie sur lesquelles se greffent des connaissances pratiques sur des matières secondaires qu'on pourra introduire d'une façon plus formelle à mesure que le permettra le développement mental de l'enfant.
- 3.— Il doit être conçu de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant.

- 4.— Il doit tenir compte du développement mental de l'enfant dans les connaissances qu'il exige dans chaque matière du programme aux divers degrés du cours élémentaire.
- 5.— Il s'appliquera à présenter les différentes matières du programme, non pas tant *comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire* que *comme des problèmes à résoudre*, qui concourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillent en lui le goût et la passion de la découverte.
- 6.— Il doit enfin faire appel à des procédés et à des méthodes:
 - a) Qui tiennent compte avant tout de l'enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la Révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales.
 - b) Qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans la vie réelle.
 - c) Qui le font comprendre et apprendre en agissant.
 - d) Qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté.
 - e) Qui forment son caractère et développent sa personnalité.

Notre Commission de coordination et d'examen a pris connaissance de cet exposé de principes et elle a posé à la sous-commission de la revision des programmes trois questions auxquelles celle-ci a répondu de façon très précise.

QUESTION.— *Dans quelle mesure ces principes ont-ils été appliqués jusqu'ici dans ces écoles ?*

RÉPONSE:

Tous ces principes, dans ce qu'ils ont de fondamental et de tendanciel, ont déjà été acceptés par le Comité catholique et inclus dans les directives pédagogiques qui accompagnent le programme du Département de l'Instruction publique.

Dans la pratique, sous l'influence de divers facteurs,

- a) manque de temps,
- b) manque de manuels appropriés,
- c) insistance sur d'autres principes importants,
- d) manque d'information suffisante de la part du personnel déjà sorti des écoles normales et breveté du Bureau Central.

Ces principes n'ont pas reçu toute l'attention qu'ils méritaient ni produit en conséquence, faute d'application suffisamment généralisée, tous les effets qu'ils devraient produire.

Il existe aujourd'hui des méthodes et des procédés, faciles à connaître — expérimentés ailleurs — qui en permettraient l'application plus efficace.

QUESTION.— *Quelles modifications l'application de ces principes apporterait-elle à nos méthodes actuelles d'enseignement ?*

RÉPONSE:

L'application des méthodes et des procédés ne modifiera rien à la finalité ultime de notre éducation, aux principes fondamentaux sur lesquels elle se fonde: 1) fondement religieux de la morale, droits et devoirs du maître, droits et devoirs de l'élève; 2) objectivité du vrai; 3) vertus à acquérir — ordre nécessaire, discipline, etc.

Mais il est manifeste que l'accent est mis entre autres choses sur :

- 1) l'enfant à faire se développer plus que sur la matière à enseigner et sur le maître à suivre;
- 2) sur l'adaptation du maître à l'élève pour l'adapter à la vie plus que sur la subordination de l'élève au maître;
- 3) sur la participation active, spontanée, originale, de l'enfant à sa propre formation, plus que sur une attitude réceptive de la science toute faite du maître;
- 4) sur l'exercice de responsabilités — individuelles et collectives — par les enfants à l'intérieur de la vie scolaire et même au dehors de l'école;
- 5) sur les expériences personnelles de l'élève.

D'où il résulte une modification assez sensible du ton de la classe et de l'école dans le sens du mouvement, de l'animation, des organisations, de la variété de vie, émanant des élèves et faits par les élèves.

Il en résulte aussi une manifestation dans les critères d'appréciation de l'élève. On ajoute plus d'importance au comportement général, au développement général, qu'à la récitation des choses apprises — même si elles sont comprises.

QUESTION.— *Quelles seraient les conséquences qu'entraînerait l'application intensive de ces principes dans nos écoles ?*

RÉPONSE :

L'application intensive, et surtout exclusive, de l'une ou l'autre des méthodes modernes — outre qu'elle est très difficile sinon impossible — entraînerait de sérieux inconvénients au point de vue intellectuel et moral. Il n'y a pas de méthode qui ne s'inspire d'une philosophie et celles dont s'inspirent ces méthodes ne sont pas conformes à la nôtre : philosophie chrétienne, scolastique, française de la vie ! »

Les communications ci-après présentées s'inspirent de ces principes. Elles devraient susciter, à ce titre, l'intérêt de tous nos lecteurs.

Le bon éducateur doit mettre à profit tout ce qu'il connaît de l'enfant et de ses qualités et de ses imperfections apparentes pour l'initier à l'amour de Dieu et du prochain, lui inspirer le respect de la propriété, lui inculquer des principes d'équité et de justice pour le conduire ainsi à la connaissance du bien et à la pratique des vertus. Encore, faut-il qu'il laisse à l'enfant, qu'il lui fournisse même l'occasion de se manifester, d'étaler en confiance ses qualités de cœur et d'esprit, en un mot, de s'épanouir. C'est en cela que l'éducateur accomplit pleinement sa mission, si difficile et si délicate et qu'il met en jeu ses propres qualités d'intelligence et de cœur.

A tous nos instituteurs et institutrices, notre revue réitère l'expression de sa confiance et ses vœux de succès pour la présente année scolaire.

VICTOR DORÉ,
Surintendant.



Roland Vinette, D. Péd,
 Professeur à l'Université de Montréal.
 et École normale Jacques-Cartier.

L'ÉCOLE NOUVELLE



LES mots, école nouvelle, pédagogie moderne, provoquent des réactions bien diverses. Chez les uns, c'est l'emballement : tout ce qui est tant soit peu nouveau est beau et bon ; le passé et le présent ne sont que routines. Chez d'autres, c'est le contraire. Le passé a fait ses preuves ; des générations ont été instruites selon les méthodes traditionnelles : pourquoi chercher autre chose. Enfin, d'autres se disent que même si les traditions pédagogiques ont produit d'excellents fruits, — l'histoire de l'éducation des peuples en est la preuve, — et même si des pédagogues compétents ont certainement existé avant le XX^e siècle, la pédagogie pourrait peut-être, tout comme les autres sciences, faire quelques progrès.

Quoiqu'il en soit de ces réactions diverses et des motifs qui les inspirent, on ne peut nier qu'il existe actuellement de par le monde un vaste mouvement pédagogique dont nous subissons, consciemment ou non, les atteintes. En face d'un tel mouvement, il n'y a qu'une attitude logique et saine : l'examiner, laisser passer ce qui ne nous convient pas prendre et adapter ce qui est acceptable et l'améliorer s'il y a lieu.

Le monde pédagogique est donc en évolution. Il n'est pas exagéré de dire qu'il est à repenser toute la pédagogie. Tout est remis en cause et discuté. Sans doute, nous n'en sommes pas arrivés à ce point subitement. Il nous est impossible de faire un historique même sommaire de cette longue évolution. Contentons-nous donc d'en signaler les principales manifestations actuelles.

Ce sont tout d'abord les principes fondamentaux eux-mêmes qui font l'objet de nombreuses études. Or se demande : Qu'est-ce que l'éducation ? Qu'est-ce que l'école ? Quelles sont les fins de l'éducation ? Questions souverainement importantes, on en conviendra, puisque de la réponse donnée dépend tout le reste. A ces questions, qui impliquent toute la philosophie de l'éducation, chacun a répondu selon sa philosophie de la vie, tellement il est vrai que l'une repose essentiellement sur l'autre.

Et d'abord le naturalisme a répondu que " la vie trouvant sa limite dans l'existence terrestre, l'éducation doit avoir pour but final la vie actuelle. De Hovre : *Essai de Philosophie pédagogique*, p. 17

L'éducation consistera à laisser agir la nature, " facteur essentiel de l'éducation ", sur son produit : l'homme. Il est facile de constater que nous sommes ici en présence d'un premier aspect, encore vivant, du mouvement pédagogique contemporain.

Un deuxième, plus récent et plus puissant encore que le précédent, nous est fourni par le sociologisme pédagogique. Pour les tenants de cette école, " l'éducation est l'acte culturel de la communauté, qui distribue au pupille des biens culturels déterminés... de telle façon qu'ils développent chez l'enfant et conformément à ses dispositions, le maximum d'énergie culturelle au profit du maximum de bien-être de la communauté ".

Ainsi s'exprime Kerschensteiner, cité par De Hovre : *Essai de Philosophie pédagogique*, p. 111. L'enfant est donc avant tout et par dessus tout un être social, produit de son milieu, qui doit être uniquement préparé à vivre dans ce milieu. Telle est la conception de l'école sociologique et pragmatiste.

Ajoutons à ces concepts, ceux du nationalisme allemand ou japonais, pour qui l'enfant est un produit de la nation qui doit être éduqué uniquement en vue du perfectionnement de la race ; le politisme italien ou soviétique pour qui l'enfant appartient non plus à la race mais à l'état pour lequel il doit être élevé, et nous aurons là les principaux courants philosophiques modernes dont l'École nouvelle subit l'influence. Nous pourrions ajouter, pour être moins incomplet, la conception intellectualiste de l'éducation, conception selon laquelle l'homme est d'abord intelligence, et son antagoniste, la conception volontariste selon laquelle l'homme est surtout, pour ne pas dire exclusivement volonté.

Ces quelques notions — même très générales sont indispensables à la compréhension de la philosophie de certaines écoles nouvelles. Sans doute, toutes les écoles dites nouvelles ne se préoccupent pas de fonder leurs pratiques sur une philosophie de la vie et de l'éducation, mais toutes celles qui ont cette préoccupation font appel à l'un ou à l'autre des systèmes énoncés. Quant à nous, catholiques, il va sans dire que nous ne pouvons accepter aucun de ces prétendus fondements que l'école nouvelle se donne. S'il est vrai que tous contiennent des parcelles de vérité, il n'est pas moins vrai qu'ils pèchent tous par leur unilatéralisme ou leur exclusivisme. Si l'homme possède une vie terrestre, il ne possède pas que celle-là, comme le prétend le naturalisme ; s'il est vrai qu'il est un être social il n'est pas que cela comme le prétendent le sociologisme et le pragmatisme ; s'il est vrai qu'il est un être national ou politique, il n'est pas que cela comme le prétendent le nationalisme et le politisme ; et il n'est pas non plus qu'intelligence ou volonté, mais bien l'une et l'autre.

Aussi, à ces conceptions erronées de l'homme, de la vie et de l'éducation, devons-nous opposer la conception catholique traditionnelle et immuable. " Pour nous, dit De Hovre, dans son ouvrage intitulé : *Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, p. 419, l'éducation n'est pas une simple adaptation au milieu, à la culture, à la communauté ou à l'État ; n'est pas une simple étude de ce que l'on ignorait, n'est pas un simple entraînement en vue d'un gagne-pain, d'un développement physique, d'une formation de l'intelligence ou de la volonté, n'est pas un simple affinement extérieur. Ici, l'éducation s'attaque au for intérieur, elle vise la transformation intérieure de l'homme, son initiation à la vérité totale, son incorporation dans la communauté ecclésiastique, sa compréhension de la véritable hiérarchie des valeurs de vie, sa culture intérieure, son salut, son attachement à Dieu."

Dans son encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse, Pie XI s'exprime en ces termes : " La fin propre et immédiate de l'éducation chrétienne est de coopérer à l'action de la grâce divine dans la formation du véritable et parfait chrétien, c'est-à-dire à la formation du Christ lui-même dans les hommes régénérés par le baptême. En effet, continue Pie XI, le vrai chrétien doit vivre sa vie surnaturelle dans le Christ... et la manifester dans toutes ses actions... Il s'ensuit que l'éducation chrétienne de la jeunesse embrasse la vie humaine sous toutes ses formes : sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle, domestique et sociale, non certes, pour la diminuer en quoi que ce soit, mais pour l'élever, la régler, la perfectionner, d'après les exemples et la doctrine du

Christ.' Telle doit-être notre philosophie de la vie et partant notre philosophie de l'éducation. Nous n'avons donc que faire des philosophies nouvelles. La nôtre les complète et les transcende toutes. Tout au plus pouvons-nous leur reconnaître le mérite d'avoir attiré l'attention de catholiques oublieux de leur catholicisme sur certains aspects particuliers de l'éducation.

Est-ce à dire que nous devons rejeter complètement toute l'école nouvelle. Pas du tout. Mais, parce que catholiques, nous devons refuser notre adhésion à tout ce qui, dans ces principes fondamentaux, est en opposition avec les nôtres. D'ailleurs, toutes les écoles nouvelles ne s'inspirent pas de ces principes erronés. Et même celles qui s'en inspirent font souvent usage de techniques qui en sont tout à fait indépendantes. Car, si l'idéal éducatif inspire toute l'éducation, une même méthode, une même technique peut servir plusieurs fins différentes, voire opposées.

Sous l'effet des philosophies nouvelles et aussi des nombreuses psychologies qui ont vu le jour et que nous ignorons volontairement à cause du peu d'influence directe qu'elles ont eu sur l'école jusqu'à ce jour, on s'est mis à reconsidérer tout ce qui constitue l'organisation pédagogique, disciplinaire et même matérielle des écoles. Les programmes, les méthodes d'enseignement, le classement des élèves, les formes d'examens, les promotions, la discipline, rien n'a échappé à l'initiative des novateurs ou aux recherches des expérimentateurs.

Toutes les écoles qui méritent ou se donnent le qualificatif de nouvelles n'ont pas modifié chacun des aspects de l'école dite traditionnelle. Les unes se sont attaquées au programme seul ; d'autres, conservant le programme, n'ont modifié que les méthodes ; d'autres ont fait porter leurs efforts uniquement sur la discipline, pendant que de plus hardies s'attaquaient à tous ces points à la fois.

Bien que tous les novateurs et expérimentateurs n'aient pas résolu les mêmes problèmes de la même façon, il est cependant facile de distinguer, dans toutes ces solutions, certaines tendances suffisamment unifiées pour que l'on puisse dire qu'elles constituent les principales caractéristiques de la pratique pédagogique nouvelle.

Quelles sont ces caractéristiques ? Que devons-nous en penser ?

Et d'abord, les programmes. C'est l'un des domaines favoris des écoles nouvelles. Aussi, s'inspirant des critiques dirigées périodiquement contre les programmes de l'école traditionnelle, elles se mirent à innover dans plusieurs sens à la fois.

Les programmes, dit-on, sont construits par des spécialistes qui décident en chambre ce que les enfants doivent apprendre, sans se préoccuper de ce qu'ils peuvent ou veulent apprendre. Un seul remède s'impose donc : supprimer les programmes. Laissons les enfants vivre selon leurs goûts, leurs intérêts, tout en plaçant sur leur chemin toutes les occasions possibles d'acquérir des connaissances utiles. On voit d'ici les magnifiques résultats d'une théorie aussi extrémiste. Quel éparpillement dans les connaissances et surtout quels vides ! L'enfant instruit de cette façon n'arrivera jamais à posséder les notions élémentaires des connaissances les plus indispensables. De plus, l'enfant ne sait pas bien ce qui lui convient. Il faut donc lui prescrire une alimentation intellectuelle tout comme on lui prescrit une alimentation physique. Qui donc s'est jamais avisé de laisser les enfants choisir eux-mêmes leur nourriture ? Tout en leur laissant une certaine liberté dans le choix d'aliments secondaires, on leur impose un minimum d'aliments essentiels même s'ils n'en désirent pas. Il existe des connaissances, des vérités que

l'enfant doit posséder et qu'un programme doit prévoir. Quand et comment présenter ces vérités, c'est là une question de méthode.

D'autres pédagogues modernes au lieu de supprimer le programme l'ont tout simplement renversé. Ils ont fait des matières accessoires le point de départ et le centre de tout l'enseignement. Ils ne nient pas la nécessité d'un programme, mais il le présente autrement. Écoutons ce que dit Dewey, dans son credo pédagogique, en parlant des travaux manuels, de cuisine, de couture, etc.

“ Je crois, dit-il, que ce ne sont pas là des études spéciales qui doivent être introduites à côté ou au-dessus des autres études comme relâchement ou comme activités additionnelles.

Je crois plutôt qu'elles représentent, comme types, les formes fondamentales de la vie sociale, et qu'il est possible et désirable que l'initiation de l'enfant aux sujets plus formels des programmes, soit faite par le moyen de ces activités.” C'est aussi, à peu de chose près, la méthode des centres d'intérêt de Decroly ou des “ projets ” de Kilpatrick. Il n'y a peut-être pas d'objections fondamentales à ce qu'il en soit ainsi, pourvu que de telles pratiques permettent l'acquisition des branches-outils essentielles à l'école primaire.

Un troisième groupe reconnaît, tout comme le précédent, la nécessité des programmes mais il veut qu'ils soient scientifiquement établis. Quelles sont dans chacune des branches du savoir, les connaissances nécessaires à tout homme ? “ Il suffit, dit Washburne, de recherches scientifiques ” pour répondre adéquatement à cette question. On établira ainsi les connaissances qui doivent faire partie du programme. Une seconde série de recherches déterminera scientifiquement l'organisation des tranches de ce programme afin que chacune soit proposée à l'enfant à l'âge où celui-ci sera en mesure de l'attaquer avec le meilleur profit, sans pertes de temps et sans efforts inutiles. C'est la réponse de la pédagogie expérimentale aux questions : “ Que faut-il enseigner ? Quand faut-il l'enseigner ? ”

Il est incontestable, que l'école nouvelle peut nous être d'un secours précieux dans ce domaine de l'élaboration des programmes. Les plaintes contre la mésadaptation et la surcharge de ceux-ci sont trop unanimes pour qu'elles ne renferment pas quelque chose de fondé ? D'autres part, nous aurions tort de croire que ces deux défauts de nos programmes sont exclusifs à l'école traditionnelle catholique. Bien au contraire, celle-ci fut obligée de se soumettre à cette double tyrannie sous la néfaste influence d'un encyclopédisme qui a pris naissance en dehors de ses cadres et qu'elle a même toujours combattu.

Le “ comment enseigner ” n'a pas moins préoccupé l'École nouvelle que le “ quoi enseigner ”. Aussi, les méthodes dites nouvelles ont-elles abondé qui couvrent tantôt une seule ou quelques matières, tantôt toutes les matières du programme. Vouloir les analyser toutes serait impossible. Contentons-nous donc d'en dégager la caractéristique principale : l'activité.

L'activité de l'élève, voilà bien en effet la quintessence de la pédagogie nouvelle. Il importe cependant de préciser immédiatement la vraie notion de l'activité vraie.

Certains pédagogues, qui se croient sérieux, opposent l'école active à l'école assise. Si ces messieurs considèrent que le but principal et unique de l'école est l'éducation physique, nous comprenons fort bien que l'activité doit être tout d'abord, pour ne pas dire exclusivement, physique. Mais, si l'école a surtout pour fonction d'instruire et de développer l'intelligence, nous ne voyons pas bien comment la position assise puisse entraver l'activité intellectuelle, ni comment l'action du couturier ou du jambier postérieur puisse

favoriser le développement de l'intelligence. Il peut paraître puéril de rappeler des vérités aussi élémentaires, mais qui ne connaît pas des instituteurs de chez-nous qui croient fermement faire une classe active parce qu'ils obligent les élèves à changer de position deux fois dans la même journée ?

Il ne s'agit donc pas d'activité physique. Il ne s'agit même pas, quoiqu'on en pense, d'une autre forme d'activité qui consiste à faire produire les élèves. Sans doute, rédiger le compte-rendu d'une classe promenade, préparer une séance, coudre, fabriquer des toiles, des meubles, rédiger et éditer un journal de classe sont des formes d'activité qui peuvent être des plus profitables aux élèves qui s'y livrent, mais ce n'est pas encore là la véritable activité qu'exige la vraie pédagogie. Penser le contraire, c'est s'exposer à de cruelles déceptions. On peut produire et fabriquer machinalement toute une année, si l'intelligence n'y est pas, le profit intellectuel est nul. Si l'école primaire avait pour but de former des manœuvres et des automates, on pourrait se contenter de cette forme d'activité, mais qui oserait prétendre que c'est là notre idéal ?

C'est donc à une troisième forme d'activité qu'il faut recourir si l'on veut comprendre la vraie notion de l'école active. Il s'agit tout simplement de l'activité intellectuelle, c'est-à-dire de l'effort constant, soutenu et volontaire de l'intelligence à la recherche de la vérité. Observer, réfléchir, juger et raisonner constituent donc la véritable activité et l'on conviendra que celle-ci, étant ce qu'elle est, puisse s'exercer aussi bien chez le sujet qu'il soit assis ou debout; que le maître expose une leçon ou que les élèves soient laissés à eux-mêmes. Lorsque nos manuels de pédagogie nous disent que l'enseignement doit provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève, c'est de cette forme de l'activité qu'ils parlent, sans quoi ils trahissent la pensée non seulement de la pédagogie traditionnelle la plus authentique, mais aussi de la pédagogie nouvelle.

Deux passages, l'un d'eux représentant de la vraie pédagogie traditionnelle, Eugène Dévaud, l'autre d'un maître incontesté de l'école nouvelle, Edouard Claparède, démontrent bien la véracité de nos affirmations.

Dans son ouvrage intitulé : " Pour une école active selon l'ordre chrétien " Eugène Dévaud s'exprime en ces termes : " On connaît l'antique distinction de l'agir et du faire. L'agir, au sens restreint, c'est l'activité de l'homme en tant qu'elle se rapporte, pour l'en rapprocher ou l'en éloigner, à la fin de l'homme ; en un sens plus large, c'est l'activité qui intéresse le perfectionnement propre de l'être humain. Or, nous souhaitons que notre école soit agissante, donc active, dans l'un et l'autre de ces sens. Par opposition à l'agir, le faire est l'action considérée par rapport à l'œuvre produite, au résultat extérieur de l'action, au perfectionnement de la fabrication. Ce que l'enfant fait en classe, problèmes, rédactions, dessins, voire objets fabriqués de papier ou de bois, n'intéresse le pédagogue que pour autant qu'il exerce une qualité de la personne, une aptitude ; c'est l'agir que nous voulons éduquer primordialement. "

" Par ailleurs, nous le dirons, nos principes chrétiens comme aussi nos traditions comportent l'éveil, la direction et le soutien de l'activité personnelle des élèves dans le sens courant du mot actif : qui se meut d'un mouvement immanent. " L'agent principal, dans l'acte d'apprendre, est la propre activité de ce qui apprend ", déclare sans ambages saint Thomas, dans un passage de sa Somme.

D'autre part, Claparède écrit ceci : " L'activité des élèves ne suffit pas pour rendre une école " active " tant que l'on n'aura pas donné à ce mot d'" activité " son sens plein. Le mot " actif " est un mot vague. Pour beaucoup, " actif " veut dire qui bouge, qui

remue, qui exécute un travail, qui écrit, qui dessine, qui fait quelque chose au lieu d'écouter seulement. Ainsi M. Chessez estime que si les élèves d'une classe font un compte rendu oral d'une leçon, on ne peut parler d'école active. Mais si le compte rendu est écrit, " nous nous rapprocherions davantage de l'école active ".

" Et cependant, un compte rendu oral peut être, dans certains cas, tout à fait actif, " dans l'acception la plus haute du terme ", et un compte rendu écrit peut ne l'être à aucun degré."

" On a raison de renoncer au terme équivoque, école du travail, qui suggérerait toujours l'idée fautive d'un travail manuel, d'un apprentissage. Mais je me demande si le terme d'école active n'est pas tout aussi ambigu ". On se figure qu'actif signifie " qui agit extérieurement " ; que l'activité déployée est proportionnelle au nombre d'actes visibles exécutés. Or je dis qu'un individu qui pense, sans bouger au fond de son fauteuil, peut être bien plus actif qu'un écolier qui fait une traduction latine."

" Et c'est pour éviter l'équivoque du terme " actif " que j'ai toujours parlé de conception " fonctionnelle " de l'éducation."

" L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui est fondée sur le besoin : besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un acte véritable. Ainsi que je l'ai dit plus haut, le terme d'" activité " est ambigu. Il y a au moins deux acceptions principales, toutes deux légitimes. Mais une seule de ces acceptions est indiquée dans la notion d'école active. Ces deux acceptions sont cependant assez voisines. Et l'on conçoit que les propagateurs de l'école active aient glissé de l'une à l'autre sans s'en apercevoir, d'autant plus que la psychologie courante ne les a jamais nettement distinguées. Il importe donc de le faire ici brièvement."

" Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel, c'est celui que nous avons considéré précédemment. Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant."

" Dans sa seconde acception, " activité " signifie effectuation, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ainsi qu'on le voit, l'activité d'effectuation n'est ni un caractère nécessaire, ni un caractère suffisant de ce qu'il convient d'entendre par école active, si l'esprit de celle-ci consiste à être fondée sur la vie. Mais il faut reconnaître que l'activité d'effectuation présente certains avantages que l'école devra exploiter."

On me pardonnera ces deux citations un peu longues, mais j'estime qu'il était important de faire voir l'accord de la vraie pédagogie traditionnelle et de la pédagogie nouvelle sur le point capital de la méthodologie. Est-ce à dire qu'il faut condamner l'activité extérieure qui consiste à produire, à faire ? Pas du tout, et d'autant moins que cette forme d'activité, comme le dit si bien Claparède, est un magnifique complément et stimulant de l'activité intérieure, puisqu'elle est de nature à mettre beaucoup d'intérêt dans l'enseignement et par conséquent, à favoriser la véritable activité intellectuelle.

En effet, l'intérêt est le principal pour ne pas dire l'unique ressort de l'activité. C'est un fait d'observation courante que l'intelligence n'est mise en activité que par ce qui l'intéresse d'une manière ou d'une autre. Ni l'enfant, ni l'adolescent, ni l'adulte n'échappent à cette loi, quel que soit par ailleurs le fondement de cet intérêt.

Sur ce point de la nécessité de l'intérêt, comme sur celui de la vraie notion de l'activité, l'École nouvelle est d'accord avec l'école traditionnelle authentique. La seule différence entre les deux, c'est que l'école nouvelle fait du besoin la source de l'intérêt, tandis que la pédagogie traditionnelle substitue au besoin l'amour ou le désir.

Écoutons tout d'abord les représentants les plus autorisés de ces deux écoles et nous verrons, que les deux points de vues ne sont pas inconciliables et que les différences existent beaucoup plus dans les mots que dans la chose.

Dans un article intitulé : " La psychologie de l'école active ", article paru dans l'*Éducateur* en 1923, Claparède écrit ceci : " Le principe de l'école active dérive tout naturellement de la loi fondamentale de l'activité des organismes, qui est la loi du besoin, ou de l'intérêt : L'activité est toujours suscitée par un besoin. Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin, est une chose contre nature. C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'efforce à obtenir de ses malheureux élèves : leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent pour eux, à aucun besoin. Ces actes, ces efforts qu'on réclame d'eux n'étant pas régis par la loi du besoin, on est obligé, pour les susciter, de recourir à une foule de moyens : punitions, mauvais points, récompenses, examens, menaces, etc., qui ont l'efficacité que l'on sait !

" Un acte normal doit toujours être fonctionnel, c'est-à-dire qu'il doit toujours avoir pour caractère de réaliser les fins capables d'apaiser le besoin qui l'a fait naître. Si l'on supprime le besoin préalable, on supprime la cause de l'acte."

" L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin, donc des actes sans causes. L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui."

" Il n'y a pas d'autre fondement psychologique à l'école active que celui-là. Ce principe fonctionnel, remarquons-le bien, n'est pas une vue de l'esprit, une hypothèse métaphysique. Non pas : il est l'expression d'un fait d'observation de tous les jours et de tous les instants."

" C'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout et toujours — sauf, dans les écoles, il est vrai, parce qu'elles sont en dehors de la vie."

Par ailleurs, saint Thomas, dans la Somme, *Prima Secundae*, art. 6, quest 28, s'exprime ainsi : " Tout être qui agit, agit pour une fin. Or, la fin pour tout être, est le bien qu'il désire et qu'il aime. Il s'ensuit manifestement que tout être qui agit, quel que soit cet être, accomplit toutes ses actions, quelles qu'elles soient, en vertu de quelque amour." Et ailleurs, q. 24 art. 2. " L'amour n'est autre chose que la proportion de notre appétit au bien."

Donc, selon saint Thomas, on aime un bien proportionné à son appétit. Or, le bien proposé peut-il être perçu comme tel s'il ne répond pas en quelque manière à un besoin ? Et le besoin à son tour peut-il créer l'activité sans un objet conforme à sa nature ?

D'où l'on voit que le besoin selon Claparède et l'amour selon saint Thomas loin de s'exclure, se complètent. En termes de praticien, nous dirions que pour faire naître l'intérêt, condition essentielle de l'activité, il faut présenter à l'enfant un bien qui répond à un besoin. En effet, le bien ne peut provoquer l'activité que s'il répond à un besoin, et le besoin ne peut provoquer l'activité qu'en présence d'un bien de nature à le satisfaire.

La vraie cause de l'intérêt serait donc le bien extérieur, l'amour, mais celui-ci ne saurait exister sans le besoin intérieur.

Puisque, d'après l'école traditionnelle authentique tout autant que selon l'école nouvelle, l'activité de l'enfant est le centre de toute la méthodologie de l'enseignement, que cette activité ne peut être provoquée que par l'intérêt, et que celui-ci n'est rien d'autre chose que le désir d'un bien dont on a besoin, tout l'enseignement peut se résumer à ceci : Présenter à l'enfant des biens de nature à satisfaire ses besoins réels et légitimes de quelque ordre qu'ils soient.

Mais ces besoins de l'enfant sont-ils les mêmes chez tous ? Dans l'ordre physique, la question ne se pose même pas, tellement les différences individuelles sont évidentes. Aussi, parents, médecins, pédiâtres n'hésitent-ils pas à donner à chaque enfant, lorsque la chose est possible, le régime qui lui convient. Dans le domaine moral, la direction spirituelle, à laquelle l'Église attache tant d'importance, est une reconnaissance de fait des différences individuelles et une individualisation de l'éducation. C'est toutefois à l'École nouvelle que revient le mérite non pas d'avoir découvert les différences individuelles ni d'avoir été la première à individualiser l'enseignement mais d'avoir généralisé et systématisé l'enseignement individualisé.

Cette technique, nouvelle dans ses multiples formes actuelles, répond parfaitement à la nature même de l'éducation. Celle-ci étant, en effet, le perfectionnement de l'être, elle doit développer les possibilités de chaque être. Or, ceux-ci étant différents les uns des autres, ils s'ensuit que l'éducation doit s'adapter à chacun, donc s'individualiser. Il en est de même de l'enseignement car " L'enseignement individualisé, nous dit Robert Dottrens, dans son ouvrage intitulé : "L'enseignement individualisé" peut seul tenir compte des différences d'intelligence entre enfants d'une même classe, des différences d'aptitudes chez un même individu, de son rythme de travail et des variations de celui-ci, de ses réactions affectives, de sa fatigabilité, de tous les facteurs personnels qui interviennent dans son activité et dans son comportement scolaire."

L'individualisation est donc nécessaire parce que l'enfant est l'agent principal de sa formation et que cet agent ne peut agir que selon son être propre.

Imposée par les conclusions de la psychologie et les constatations de la pratique pédagogique, l'individualisation fut grandement favorisée par notre organisation économique-sociale qui exige de plus en plus une étroite concordance entre l'homme et la fonction. L'individualisation généralisée est donc venue à son heure et la vogue dont ses techniques jouissent actuellement est peut-être un signe qu'elles répondent à un double besoin : de l'enfant, c'est-à-dire de l'individu, et de la société.

Sans doute les nombreuses applications de ce principe sont variées et d'inégales valeurs : mais plusieurs contiennent d'heureuses suggestions. Citons pour mémoire, sans les analyser, les initiatives de Decroly, Montessori, Washburne et Parkhurst. Il y a certes beaucoup à prendre auprès de ces maîtres praticiens et aussi de Bouchet, l'auteur de " L'individualisation de l'enseignement ". Pour ceux qui craindraient de s'aventurer dans cette voie, nouvelle quant à ses plus récentes réalisations, disons qu'ils ne feraient qu'appliquer les principes et revenir aux pratiques de la meilleure pédagogie traditionnelle. C'est un moderne, qui le dit lui-même. " L'individualisation de l'enseignement, comporte certaines applications et repose sur certains principes. Mais peut-on parler seulement des applications contemporaines et des principes tels qu'ils se dégagent peu à peu aujourd'hui ? Ce serait, poursuit-il, se montrer injuste envers un passé pédago-

gique que l'on n'a que trop tendance à oublier. Le principe de l'individualisation a existé de tout temps : il est l'inspirateur caché de toute vraie pédagogie, de la nouvelle comme de l'ancienne. Il n'est l'apanage d'aucun éducateur, ni d'aucun siècle. C'est lui qui, bien avant que l'expression d'individualisation fût connue, a conduit les bons pédagogues à faire de l'individualisation, c'est-à-dire à donner à l'individualité de l'enfant sa vraie place dans l'enseignement, la première... Ce principe a été longtemps appliqué sans être exprimé. Il est demeuré à l'état implicite, instinctif peut-on dire, durant de longs siècles." D'ailleurs peut-on ajouter, et ceci ne fait que résumer une autre pensée de Bouchet, le principe de l'individualisation est la conséquence nécessaire du principe d'activité.

Mais alors, avec cette pratique de l'enseignement individualisé, que devient l'éducation sociale si chère à notre époque ? L'école nouvelle y pourvoit par le travail en commun, le travail d'équipes qui est une autre de ses caractéristiques.

L'égoïsme et l'individualisme ont fait trop de mal pour qu'on laisse l'enfant en devenir victime. Aussi corrige-t-on les inconvénients de l'individualisation par le travail en équipe. Il n'est pas une seule école qui se pique d'être nouvelle par quelque côté et qui ne prévoit, au programme de chaque semaine, plusieurs périodes consacrées au travail en commun, au sein de sociétés artistiques, littéraires, sportives, scientifiques, etc. C'est là que les enfants et les jeunes gens s'initient à la vie en société, au travail en commun tel qu'ils le rencontreront plus tard. Qu'il s'agisse de la préparation d'une séance, d'une exposition, d'un journal-écolier, de jardinage, d'élevage, de recherches historiques ou scientifiques, tous les esprits, tous les cœurs et tous les bras d'une classe ou d'un groupe concourent à la même fin. C'est le cas des écoles de Decroly, de Montessori, de Washburne, de Parkhurst et de toutes les autres.

Les bons effets de telles méthodes sur la formation du caractère, esprit d'initiative, responsabilité et sens social, n'échappent à personne. Ils sont d'ailleurs conformes à la nature même de l'homme. Il est donc superflu de vouloir en démontrer la légitimité. D'autant plus que le procédé de l'individualisation n'est pas inconnu chez nous, s'il n'est pas assez généralisé et si nous ne savons pas en tirer tous les avantages possibles.

Enfin, pour terminer, un mot de ce qui nous paraît être la dernière caractéristique importante de l'école nouvelle : La liberté de l'enfant. C'est en effet un autre trait universel de l'École nouvelle. Sans doute, tous les tenants de la liberté n'en ont pas la même conception théorique et tous ne l'appliquent pas de la même façon. Pour les uns, de plus en plus rares, elle est entière et ne souffre aucune restriction. Pour les autres, et ils constituent la grande majorité, elle est dirigée et tempérée par une saine autorité. Tantôt elle porte sur le choix de certaines matières du programme, tantôt sur le choix des périodes de temps à consacrer à tel ou tel travail, tantôt sur le choix des méthodes de travail, tantôt enfin sur l'organisation des mesures disciplinaires. Quoiqu'il en soit de ses applications diverses et des erreurs commises en son nom, la vraie liberté qui ne consiste pas à faire ce que l'on veut mais bien plutôt, en un certain sens, à vouloir ce que l'on fait, la vraie liberté de l'enfant, dis-je, est fondée en droite raison et en saine psychologie.

En droite raison, tout d'abord, parce que l'enfant, homme libre en devenir, ne peut apprendre à faire usage de sa liberté autrement que par une initiation à l'usage de la liberté ; et aussi, parce que l'enfant étant l'agent principal de son instruction et de son éducation, et cela d'après la pédagogie traditionnelle tout aussi bien que d'après l'École

nouvelle, ne peut être tel sans jouir d'une certaine liberté, car autrement il n'agit plus, au vrai sens du terme.

La vraie liberté de l'enfant est aussi fondée en saine psychologie. En effet celle-ci nous enseigne que la répétition d'actes non voulus, donc non librement acceptés, donc imposés du dehors, a rarement produit une action formatrice chez son auteur, tandis qu'il peut suffire d'un acte libre intense pour créer une habitude.

Faire usage de liberté à l'école ne consiste donc pas à laisser les enfants faire ce qu'ils veulent, mais bien à les amener à vouloir ce qu'ils font, c'est-à-dire : ce qu'ils doivent faire. Ainsi comprise la liberté ne peut conduire à aucun excès car les enfants ne voudront jamais trop. Si, au contraire, être libre signifie pouvoir suivre ses penchants, ses inclinations, nul ne peut imaginer jusqu'où l'enfant peut aller.

Si nous craignons tant que toute parcelle de liberté accordée à l'enfant soit un peu d'autorité enlevée au maître, n'est-ce pas peut-être parce que nous avons trop la fausse notion de liberté et pas assez la vraie ? On a tort, à mon avis, d'opposer, en éducation du moins, autorité et liberté. En effet, on peut concevoir une classe où les enfants ne sont pas libres, c'est-à-dire que tout ce qu'ils font, ils ne le veulent pas, mais ils y sont obligés par un maître qui peut n'avoir rien de l'autorité formatrice de l'éducateur. Par ailleurs, un maître qui sait faire vouloir à ses élèves tout ce qu'ils doivent faire, ce maître-là a vraiment l'autorité : et pourtant ses élèves sont vraiment libres. Que ce maître arrive à ce résultat par certaines pratiques de libre choix, au nom de quel principe pourrions-nous le condamner ? Et n'est-ce pas là ce que fait l'École nouvelle lorsqu'elle laisse l'enfant libre de choisir entre plusieurs biens dont pas un n'est nécessaire ou bien lorsqu'elle lui laisse déterminer l'ordre d'acquisition de plusieurs biens, lorsque cet ordre est en soi indifférent.

Et voilà, telles que je les comprends, et exposées bien sommairement, les grandes caractéristiques de l'école nouvelle.

Jusqu'à quel point devons-nous nous en inspirer et comment pouvons-nous les faire pénétrer chez-nous, il ne m'appartenait pas de vous le dire.

Quant aux conclusions qui s'imposent, elles peuvent se résumer à trois principales : Premièrement, nous n'avons rien à prendre aux philosophies nouvelles de l'éducation. La philosophie catholique de l'éducation est fondée sur la philosophie catholique de la vie et toutes deux se justifient en saine raison et par la Révélation. Elles sont complètes, unes, universelles. Toutes les autres sont incomplètes, diverses, exclusives.

Deuxièmement, plusieurs des pratiques de l'École nouvelle ont des fondements philosophiques et psychologiques conformes à notre philosophie et à notre psychologie, ou sont indépendantes des fausses philosophies qui prétendent leur servir de fondements.

Troisièmement, la tradition pédagogique que l'École nouvelle combat ne peut pas être l'École traditionnelle catholique, même si quelques pédagogues contemporains ne leur ménagent pas les attaques. Elle combat plutôt une parodie de celle-ci née d'une philosophie matérialiste dont l'école actuelle de toute confession et de tout pays est encore la victime. Nous avons, croyons-nous, cité assez de textes de saint Thomas et de quelques autres représentants autorisés de la pensée catholique à l'appui des pratiques de l'École nouvelle, pour démontrer que, pour rénover notre école, il nous suffirait de remonter aux sources les plus pures et les plus authentiques de notre pédagogie et de faire passer enfin, dans la pratique, notre théorie débarrassée des influences néfastes des siècles derniers.

Celui qui donnerait à l'école catholique d'aujourd'hui une théorie et des pratiques pédagogiques tirées entièrement de la pensée de saint Thomas et de ses fidèles disciples, et enrichies des découvertes de la science moderne rendrait un fier service à l'humanité tout entière et ferait de l'école catholique la plus nouvelle de toutes les écoles.

BIBLIOGRAPHIES

- 1 — Eugène DÉVAUD, *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Desclée de Brouver & Cie, Paris.
- 2 — De Hovre Breckx, *Les maîtres de la pédagogie contemporaine*. Casterman, Paris.
- 3 — H. Ansay-Terwagne & J. Velut, *Pédagogie nouvelle*. Fernand Nathan, Paris.
- 4 — Robert Dottrens, *L'enseignement individualisé*. Delachaux & Niestlé S. A., Paris.
- 5 — *Le maître et l'élève*. Les Éditions de l'œuvre de Presse Dominicaine, Montréal.
- 6 — De Hovre, *Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*. Librairie Albert Dewit, Bruxelles.
- 7 — De Hovre, *Essai de philosophie pédagogique*. Librairie Albert Dewit, Bruxelles.
- 8 — Albert Ehm, *L'Éducation nouvelle*. Éditions Alsatia, Paris.
- 9 — Pie XI, Encyclique *Divini Illius Magistri*.

M. l'abbé Irenée Lussier, principal,
Institut Médico-Pédagogique Émelie Tavernier

DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE

de 6 à 12 ans.

■

ANE remarque, si vous me le permettez: je la fais avec peut-être un peu de malice, espérant bien que vous me pardonneriez. Je veux attirer votre attention sur l'attitude d'esprit qu'il faut avoir, à mon avis, en écoutant les différentes causeries prononcées ici.

Vous avez compris par le travail de monsieur Vinette qu'il ne s'agit pas d'assimiler une philosophie nouvelle; nous possédons déjà une doctrine qui nous empêche d'aller à l'aventure. Sans elle, combien de pédagogues font fausse route! Aussi, il n'est pas question d'abandonner notre capital; il s'agit d'apprendre à utiliser au mieux les richesses que nous possédons.

Il y a longtemps qu'on le dit: l'École doit être active. Plusieurs des énoncés de l'École Nouvelle font déjà partie de notre doctrine pédagogique puisqu'on les trouve dans un volume que chacun possède: « Les Directives du Comité Catholique. » Il y a une abondance de conseils qui peuvent nous guider sagement et nous amener à remplir l'école d'activité vraie. Seulement, il faut avoir l'esprit de l'École active, il faut savoir créer, dans l'école, l'atmosphère qui convient pour que ces conseils puissent être vraiment mis en œuvre. Il sera dommageable d'édifier simplement une façade permettant de dire: « On fait cela depuis toujours », alors qu'en scrutant, l'œil averti n'apercevrait que la lettre et non pas l'esprit qui vivifie. Nous avons des principes philosophiques sûrs; il s'agit d'avoir les meilleures techniques pour leur faire rendre tout ce qu'ils peuvent; en d'autres termes, il s'agit de savoir s'inspirer des bonnes trouvailles qui ont été faites un peu partout, non pas sur des principes de l'éducation, mais dans le domaine des procédés pédagogiques. Exploitions nos richesses avec sagesse. Dans un jardin, il peut y avoir ou trop de pluie, ou trop de soleil; ou de la vermine, ou des mauvaises herbes; la graine peut être excellente et pourtant il ne poussera pas grand chose. Il en est ainsi pour notre travail pédagogique: organisons-le pour qu'il donne les meilleurs fruits. Et pour y arriver, voici l'attitude d'esprit qu'il faut avoir ici, à mon avis: ne cherchez pas dans ce que vous entendrez ce qui pourrait s'interpréter comme des compliments en raison de ce que vous avez fait jusqu'à présent; mais bien plutôt, demandez-vous continuellement: « Qu'est-ce qu'il y a que nous ne faisons pas et que nous pourrions faire? » Demandez-vous, chacun: qu'est-ce que je peux prendre qui me permettra des applications nouvelles? quelles idées vont m'aider à mettre encore plus

de vie, peut-être même à mettre une vie nouvelle dans mon école ? » Ce n'est que de cette façon-là que le séjour ici sera profitable et portera des fruits. C'est le souci, à mon avis, que tous vous devriez avoir.

* * *

Je dois vous parler du développement de l'enfant. Bien des manuels traitent du sujet; vous en avez d'excellents entre les mains, certainement. Aussi, je m'en voudrais de venir vous répéter de façon banale des choses que vous pouvez trouver très facilement dans les livres. Pourquoi vous entretenir de l'évolution de l'attention, de l'évolution de la mémoire, de l'évolution de ceci, de cela ? Il me semble que ce serait vous ennuyer et je croirais entendre de temps en temps: « On l'enseigne, on le sait. » C'est pourquoi, au risque de ne pas répondre parfaitement au titre de la causerie que je dois prononcer, je voudrais exposer des idées qui ne sont pas traitées aussi souvent qu'il le faudrait; elles sont, je crois, de nature à vous aider à rendre les futures maîtresses plus compréhensives de la tâche d'éducatrices qui est la leur.

Le petit enfant, c'est depuis peu de temps qu'on l'étudie. Vous connaissez sans doute l'ouvrage de Calvet: « L'enfant dans la littérature » ? On y lit que même les écrivains, avant Rousseau, n'étaient pas intéressés à l'enfance; pas de livre ayant pour centre d'intérêt un petit enfant avec ses activités, sa vie. Pourquoi donc ? Parce que le petit enfant était alors considéré comme un être imparfait, n'ayant pas droit à sa vie propre. Tout ce qu'il faisait dans sa vie d'enfant, avec sa tête d'enfant, son cœur d'enfant, on le considérait comme mal fait pour l'unique raison que ce n'était pas une affinité d'adulte; et on tâchait alors par des remontrances sévères d'amener le petit à vivre au plus tôt comme un adulte, au lieu de l'aider à vivre calmement sa petite vie à lui. On voulait hâter l'évolution naturelle qui s'achemine doucement vers l'état adulte, trop doucement pensait-on. On ignorait combien il en coûte souvent de brûler les étapes; on ignorait qu'il est permis d'espérer plus sûrement des résultats beaucoup plus harmonieux quand on permet au petit d'être un enfant avant d'être un adulte. Dieu fait bien ce qu'il fait.

Depuis 150 ans, on s'est penché davantage sur l'enfance dans tous les domaines de l'esprit. Les psychologues se sont préoccupés de l'étudier de façon scientifique; cette étude est même devenue si importante qu'on en a fait une spécialité de la psychologie expérimentale: le sujet « enfant » a donné la « psychologie de l'enfant ».

Le petit d'aujourd'hui, comme celui du moyen-âge, a la nature humaine; cette nature n'a pas changé, depuis toujours. L'être humain de 1944 est, comme Adam et Ève, composé d'un corps et d'une âme raisonnable. Mais depuis toujours aussi, Adam n'est pas Ève et Ève n'est pas Adam; Caïn n'est pas Abel et Abel n'est pas Caïn. Ce qui veut dire que si, en chaque personne, il y a depuis toujours une nature universelle, la nature humaine, cette nature se réalise en un individu; chacun réalise la nature humaine universelle à sa façon: Pierre est un homme, Jacques est un homme, mais l'homme Pierre n'est pas l'homme Jacques. Il y a une nature individuelle qui est différente chez chacun des humains. Nous avons tous un corps et une âme (animal raisonnable); mais dans

notre corps nous sommes tous différents les uns des autres; moi, dans mon corps, je ne suis pas mon voisin et mon voisin n'est pas moi, et mon voisin n'est pas le deuxième voisin; plus les recherches en biologie progressent, plus on s'approche de l'affirmation que nous sommes, même dans notre constitution cellulaire, différents les uns des autres.

Différents dans notre corps, nous le sommes aussi dans notre âme. Dieu crée l'âme en l'adaptant à la matière qu'elle doit faire vivre. La matière étant différente en chaque individu, l'âme l'est pareillement. Donc, il y a vraiment une nature individuelle en laquelle se réalise en chacun de nous la nature humaine commune à tous. La nature humaine universelle n'existe que dans les individus différents les uns des autres, et dans leur corps et dans leur âme.

Or, quand nous voulons avoir de l'influence sur les êtres dont l'éducation nous est confiée, ce n'est pas uniquement à affirmer de grands principes que l'on arrive au succès. Trop souvent ce qui est dit à tous ne s'arrête chez aucun en particulier.

Il en est ainsi en classe; surtout à l'âge qui nous occupe actuellement, de 6 à 12 ans, si vous êtes davantage préoccupés de parler à tous le monde plutôt que de parler à chacun de ceux qui vous sont confiés, le succès est fort compromis. Une religieuse est chargée de vous montrer dans une autre causerie, que c'est possible d'individualiser même avec 40 élèves. Si vous n'êtes pas préoccupés de comprendre chacun, vous courez grand risque de perdre votre temps et d'en faire perdre beaucoup à ceux qui sont devant vous.

Ayons le respect des différences individuelles. N'oublions pas que le bon Dieu, le premier, les a respectées. A l'origine il n'a pas voulu que nous soyons façonnés dans le même moule; et quand le Saint-Esprit est venu s'emparer des apôtres et des auteurs sacrés, de leur puissance intellectuelle au point que leurs écrits ne soient pas leurs écrits à eux, mais les écrits du Saint-Esprit, Il l'a fait en respectant tellement la personnalité de chacun, qu'aujourd'hui, on peut reconnaître les écrits de saint Paul comme étant ceux de saint Paul, et ceux de saint Pierre comme étant ceux de saint Pierre, etc. Ce que le bon Dieu a fait, la pédagogie nouvelle le trouve bien fait, assez pour servir de modèle. Un de nos premiers soucis, donc: respecter la nature individuelle de chacun. Mais pour cela, il faut la connaître. C'est là vraiment que peuvent nous aider les études de psychologie faites sur les enfants, même tout jeunes.

Le petit enfant qui nous arrive à l'âge de 6 ans arrive avec un cœur qui a déjà beaucoup vécu et une intelligence qui commence à s'éveiller. Il a vécu jusqu'à présent d'une vie affective beaucoup plus que d'une vie intellectuelle. C'est, en effet, de la vie affective que nous tirons nos premières idées: elles nous viennent de l'expérience de l'agréable et du désagréable; sur ces expériences sensibles toute la vie mentale s'édifie. Toutefois, il faut du temps avant que l'intelligence puisse faire des raisonnements portant sur la nature des choses.

Le petit enfant est capable de raisonnement, capable d'applications pratiques quand il est concerné lui-même, quand il joue un rôle dans l'affaire, quand c'est lui qui est engagé, quand il y a de son propre intérêt. Oh, alors, il vous fait des déductions qui sont des merveilles parfois. Vous appelez la tante, la grand'mère, ou la sœur supérieure et vous dites: « La petite Micheline, qui n'a pas 6 ans, voyez ce qu'elle vient de répondre ». N'oubliez pas dans votre admiration qu'elle raisonne sur son

propre cas, elle ne raisonne pas de façon abstraite. Quand donc les petites Micheline et les petits Louison deviennent-ils capables de raisonner sans que leur vie concrète ou le concret fournisse la matière à raisonnement ? J'ai tendance à dire que ce n'est pas avant l'âge de 12 ans, si surprenant que cela puisse vous paraître ; nous y reviendrons plus loin.

Donc, le petit enfant qui arrive à 6 ans a vécu surtout avec son cœur. Il a déjà son histoire, la sienne propre ; il est souverainement important de la connaître si vous voulez exercer une influence sur lui au point de vue moral et intellectuel.

Ce petit Paul qui entre à l'école est-il équilibré dans son affectibilité ? Tous les enfants de cet âge ont déjà eu de gros problèmes d'amour à régler, des problèmes ardues d'adaptation à affronter. Ces problèmes ont pu causer chez eux des complexes, des états d'âme, des façons de sentir et d'agir qui les rendent malheureux. Ils sont souvent inconscients de leur déséquilibre affectif, inconscients bien plus de ce qui le cause. Ils s'ignorent eux-mêmes ; ils sont donc incapables de se faire connaître. Il faut alors vous ingénieur à les découvrir, à savoir les comprendre pour leur donner la paix intérieure nécessaire au bon travail de l'esprit. Comme il y en a dans le monde du déséquilibre affectif ! A peu près 6% des êtres humains sont obligés de passer au moins quelque temps dans les hôpitaux pour maladies mentales ; 6% des êtres humains ! évidemment, certaines familles qui fournissent une contribution plus grosse que les autres, mais dans l'ensemble, 6%, cela veut dire que vous ne vous trompez pas beaucoup, si, ayant une classe de 40 élèves, vous vous dites : « Sur les 40, j'en ai deux qui devront un jour faire un stage quelque part. » « J'en ai 2 qui ont des problèmes personnels tellement difficiles à régler, qu'avec le temps, si on ne les aide pas, en raison des complications nouvelles presque inévitables, la vie les conduira, jusqu'à Saint-Jean-de-Dieu ou Saint-Michel-Archange. »

Ces problèmes existent déjà, la plupart du temps chez les tout jeunes ; ils vous les apportent à l'école à l'âge de 6 ans. Ils arrivent avec des habitudes, des sentiments qui leur sont propres. On donne souvent ces habitudes comme indéracinables. Tout serait fixé dans les 5 premières années de vie et c'est la maman surtout qui porterait la responsabilité de cette influence. Si cette manière de voir a la vérité de son côté, il n'y a plus qu'à laisser vivre les enfants tout seuls. Si, après six ans, il n'est plus possible de changer les habitudes, fermons les écoles ; ayons simplement des cours par l'intermédiaire de la radio pour apprendre à compter. Mais rassurez-vous : ce n'est pas encore pour demain la fermeture des écoles, sous prétexte que la formation du caractère est fixée avant six ans.

Il est entendu que la maman a une énorme influence. Si son travail laisse à désirer, si, à l'école, il faut défaire ce qu'elle a fait pour bâtir de nouvelles habitudes, la tâche de l'éducateur est alors plus difficile que si le travail est bien commencé. Mais même quand le travail est mal commencé, c'est possible, heureusement, de procéder à des redressements salutaires. Le changement de milieu peut, à lui seul, être un remède. Combien davantage quand le nouveau milieu met en contact avec une personne compréhensive, sympathique, qui sait aider et mettre l'intelligence au service de la personnalité. L'école doit être ce nouveau milieu.

On trouve des enfants rendus à l'âge de trois ans et qui n'ont pas encore parlé. On les pense sourds, muets, arriérés mentalement... Un beau jour, la Providence veut

qu'ils changent de maison; supposons-les adoptés par une tante. Rendus chez cette dernière, voilà qu'au bout d'une semaine, ils se mettent à parler. Pourquoi? Il n'y a pas eu de miracle. C'est parce que le milieu nouveau est plus sain. Dans la première maison, il devait y avoir une tension, une atmosphère contraire à tout épanouissement. Les enfants dans certaines familles s'entendent continuellement dire de se taire, « de s'en aller dans le coin ». Ils ne parlent pas. En changeant d'atmosphère, ils se mettent à parler. Changement d'attitude qui tient au changement de milieu. Dans la nouvelle famille, en manifestant de l'affection, de l'intérêt, on a permis de vivre. Le petit enfant apprend à mener une autre vie quand on lui donne une autre atmosphère que celle qu'il a eue jusqu'à présent. A mesure que l'enfant grandit, l'éducateur doit l'aider à comprendre l'influence que le milieu exerce sur notre conduite et lui aider à dominer par sa volonté personnelle (le moins possible par la volonté des autres) cette même influence.

Il est reconnu en psychologie expérimentale, que l'influence héréditaire est prépondérante dans le développement intellectuel: le potentiel intellectuel, si je puis dire, que l'on a en venant au monde, est fixé pour toujours. Quand on est fin, c'est pour longtemps et quand on est...

Voici donc un terrain sur lequel nous, éducateurs, nous ne pouvons pas grand'chose.

Si par notre travail, nous pouvions transformer un imbécile en personne intelligente, nos responsabilités seraient grandes d'en avoir tant laissé dans le monde. Nous trouvons grâce devant la société de n'avoir pas réussi l'impossible. Madame Montessori se vante d'avoir rendu l'intelligence à des enfants dépourvus; seulement sa prétention s'explique facilement, je crois, d'une façon beaucoup plus acceptable, en disant qu'il s'agit d'enfants de la catégorie des faux-arriérés: chez eux des facteurs émotionnels entravent le travail intellectuel; réglez les conflits d'ordre affectif et vous voyez l'intelligence se manifester. On n'a pas ainsi créé d'intelligence, mais on a permis à celle qui existait d'apparaître.

Nous ne pouvons donc pas faire grand chose sur le terrain intellectuel en face des limites que nous impose l'hérédité. Mais quelles sont nos limites au point de vue de l'influence morale? Petites ces limites-là, très petites. Il y en a, c'est entendu. Nous venons au monde avec un certain tempérament. Je disais tout à l'heure que nous avons une constitution cellulaire qui est peut-être différente d'un individu à l'autre; c'est quelque chose de caractéristique de chacun d'entre nous. A chacun donc son développement propre. Mais, est-ce que ce développement nous conduit d'une façon à peu près despotique vers telle conduite ou telle autre? Non, aujourd'hui, l'expérience nous montre que le milieu dans lequel on vit, par l'émotivité qu'il fait jouer, a sur le caractère une influence infiniment plus grande que les limites imposées par l'hérédité elle-même. Et cette influence du milieu est peu de chose comparée à la puissance de la volonté personnelle.

Ce qui revient à dire qu'en face de nos petits enfants, si nous pouvons relativement peu pour les rendre plus brillants qu'ils sont, nous pouvons énormément pour les rendre meilleurs. C'est bien dommage souvent que nous n'ayons pas ces petits enfants plus longtemps avec nous.

En effet, un enfant qui est à l'école depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de quatorze ans ne passe, avec nous, qu'une heure sur sept de ses heures de veille. Je répète pour me faire bien comprendre. De six à quatorze ans, comptez les heures de veille dans la vie d'un écolier. Faites la somme des heures qu'il passe à l'école et comparez ces deux totaux: vous verrez qu'il ne passe à l'école qu'une heure sur sept de sa vie. Notre influence se trouve limitée, non pas dans sa source mais tout simplement par la longueur des contacts qu'ont les enfants avec nous, nous qui leur voulons plus de bien souvent que leurs parents et qui savons très souvent mieux procéder qu'eux. Si notre influence se mesure quelquefois à des faibles résultats, ce n'est pas parce qu'elle est inopérante, c'est parce qu'elle n'est pas sans entrave; il y a des contre-influences puissantes à affronter. Seule la qualité des rencontres enfants-éducateurs peut faire contrepoids. Même avec des heures aussi restreintes, vous en savez quelque chose par votre expérience personnelle, il est possible d'opérer des redressements qui, quelquefois, tiennent presque du miracle.

Il est possible de changer les habitudes des petits enfants. Il y a un âge dont on vous parlera plus longuement, celui de l'adolescence, qui est un âge idéal pour opérer des renouveaux de caractère. Affirmation qui surprend parfois des éducateurs de carrière. Vous êtes libres d'en discuter; je vous donne la même conviction sans avoir le plaisir de vous dire sur quoi elle s'appuie. N'attendez pas cet âge, toutefois, pour commencer une rééducation nécessaire. Il se pourrait que vous ayez attendu trop longtemps.

Le petit enfant qui a vécu dans sa famille jusqu'à l'âge de six ans et qui vous arrive avec des sentiments, des états d'âme, des complexes, des imaginations chargées d'affectivité, sur quoi a-t-il bâti toute cette vie intérieure? Beaucoup sur trois besoins psychologiques primordiaux. Tous les petits enfants comme tous les adultes leur cherchent une réponse satisfaisante pour eux-mêmes; il s'agit du besoin d'attention, du besoin de sécurité et du besoin de prestige. Expliquons-nous. D'abord le besoin d'attention: nous sommes des êtres sociaux; comme tels, nous ne pouvons pas souffrir de vivre au milieu des autres, sans que les autres nous accordent un minimum d'attention (à moins d'avoir une vertu qui soit rendue à l'état héroïque). Or, il y a des enfants qui n'ont pas ce minimum d'attention dans leur famille ou qui s'imaginent ne pas l'avoir. Les résultats sont les mêmes. Supposons que j'aime Paul de tout mon cœur. Je suis aussi malheureux si je m'imagine faussement qu'il ne m'aime pas, que si, en réalité, il n'a pour moi qu'indifférence. C'est la même chose pour le petit qui s'imagine que papa et maman aiment plus Catherine que lui-même. Aux prises avec de semblables sentiments, les enfants sont extrêmement malheureux et prennent des attitudes qui commandent l'attention.

On ne peut pas se passer de la satisfaction de ce besoin: on l'obtiendra. De quelle façon? En faisant n'importe quoi qui puisse accaparer l'entourage. Et on arrive à l'école avec ces habitudes-là.

Besoin de sécurité. Quand on est petit, la présence de papa et de maman nous donne toute assurance. Grâce à eux, on ne se soucie guère de ce que sera le lendemain; pourvu que le foyer soit stable, que l'on s'y sente aimé, que l'on y occupe la place que l'on désire. Il y a des petits enfants qui sont bien malheureux sous ce rapport. Il vivent dans un milieu où la mésestimation menace leur sécurité: ils entendent souvent dire des choses comme celles-ci: « je vais m'en aller; ton papa, s'il continue à me faire de la

misère comme cela, je le laisse». Quand l'enfant arrive à l'école après avoir entendu le papa faire des menaces à la maman, la crainte règne en maîtresse dans son esprit:

« Qu'est-ce qu'il va y avoir à la maison quand je vais revenir ? » Et vous êtes là, vous, la maîtresse, devant cet enfant, cherchant à l'intéresser à la division ! Entre les deux intérêts, le choix se fait facilement.

Voici un cas. Il s'est passé dans une de nos maisons. Il date déjà de quelques années. Si je pensais un moment qu'on puisse le découvrir je n'en soufflerais pas un mot. Une grande fille travaillait à merveille. Voici qu'un beau jour, sa maîtresse de classe ne peut s'empêcher de dire: « Qu'est-ce qu'elle a donc notre Yvette ? elle est rêveuse, dans la lune, ne répond plus sensément. » Notre première réaction à tous, aussi bien à moi-même qu'à vous, c'est de penser quelquefois tout haut: « Il doit y avoir là quelque problème d'amour, quelque affaire de moralité, » Or, je sais moi, pourquoi mademoiselle était rêveuse. Pourquoi donc ? Parce que la grande fille, très tôt le matin, avait entendu du bruit chez elle; assez brave, elle est descendue jusque dans la cave pour y trouver son grand frère de 20 ans, en train de s'empoisonner. C'est la chute du corps qui l'a réveillée assez tôt heureusement pour venir en aide au pauvre découragé. Dites-moi s'il faut qu'un professeur soit intéressant pour arracher l'esprit à la considération de ce problème familial ! Évidemment, on ne peut pas faire de reproches au professeur d'avoir grondé, menacé cette grande finissante, celle-ci n'étant pas venue lui confier son secret. Pour de telles confidences, il faut parfois bien du temps et bien des préparations. Le professeur que je connais aurait certainement compris le problème. Mais la conduite d'Yvette s'explique-t-elle sans cette confiance ?

C'est là un cas entre mille. Il suffit pour me permettre de dire qu'avant de donner la réponse à un problème, il est très important d'en avoir toutes les données; nous apportons trop souvent ce que j'appelle des solutions paresseuses en criant hâtivement à la paresse ou à la mauvaise conduite de nos élèves.

Donc n'oublions pas ce besoin de sécurité, c'est-à-dire ce soin de sentir qu'on est aimé, qu'on est accepté dans le milieu où l'on vit; à l'enfant, le lendemain ne doit pas causer de gros problèmes. Enfin, il y a un troisième besoin, celui de prestige. Qu'est-ce que cela veut dire ? Ceci: il est nécessaire d'exercer une certaine influence autour de soi, nécessaire de réussir en quelque chose, de sentir qu'on vaut quelque chose. Le petit enfant, déjà à l'âge de 6 ans et durant tout son stage scolaire, est imprégné de ce besoin-là: sentir qu'il y a au moins un domaine dans lequel il a de la valeur.

Quand ces trois besoins n'obtiennent pas un minimum de satisfaction par voie normale, d'une façon ou d'une autre cela créera des problèmes de conduite, de difficultés, et tant que vous ne les comprendrez pas, ces problèmes, vous n'exercerez pas d'influence.

J'arrive d'un camp où l'on m'a présenté un cas. Il s'agit d'une grande fille de 11 ans qui vient d'obtenir son certificat de septième et monte en huitième; elle est donc intelligente si elle n'est pas jolie. La difficulté avec elle: elle boxe les autres fillettes et je vous assure que ça ne prend pas de temps à faire bonne besogne. Un rien suffit à provoquer une pluie de coups donnés parfois avec une véritable sauvagerie. On a donc étudié ce mauvais caractère avec lequel il n'y avait rien à faire au dire de plusieurs.

Appelons notre fillette Catherine. Dans sa famille, il y a cinq enfants : une fille, une autre fille, Catherine, une autre fille et un petit garçon. Dans toutes les familles, au monde, placée, dans une situation comme celle-là, un petit garçon passe pour l'être le plus charmant qui existe. Pourquoi ? Parce que le cher petit est le seul garçon de la famille et pour ajouter à sa finesse, il est ici le bébé ! Si nous avions le contraire, quatre garçons et une fille, la fille serait la perle rare et même si les observateurs impartiaux y voyaient l'être le plus insupportable qui soit, il a 99 chances sur 100 que dans la famille, papa et maman la disent l'enfant la plus aimable.

Pour cet enfant, les autres devront se sacrifier. Or, dans la famille qui nous occupe, le papa est mort depuis deux ans et les enfants sont dispersés : trois vivent avec la grand-mère ; notre Catherine et le petit garçon vivent avec la maman, chez une tante. La maman travaille. Que se passe-t-il ? Catherine est confrontée continuellement avec un être à qui elle doit tout sacrifier ; elle a toujours tort en face du petit André. La maman a encore assez d'influence pour imposer le respect à Catherine, mais celle-ci est assez fine pour s'apercevoir du favoritisme ; même un enfant pas intelligent y serait sensible. Comme notre fillette ne peut pas se faire justice, ne peut pas se venger à la maison, elle trouve à se venger ailleurs ; ce sont les autres petites filles qui encaissent. Ne procédions-nous pas de la même façon quand nous étions jeunes, alors que la porte de chambre ou une chaise attrapait les coups que nous ne pouvions pas porter aux personnes ? Voilà le problème de Catherine. Si vous ne connaissez pas la situation familiale, quelle aide pouvez-vous apporter à cette enfant ? Aucune, parce qu'en réalité vous ne savez absolument rien de sa conduite ; vous donnez des solutions rapides, paresseuses, erronées qui sont loin d'être un remède. On disait à la petite fille « tu sais bien que ce n'est pas permis de se battre, c'est un péché ». Elle le savait puisqu'elle est très intelligente ; il y a longtemps aussi qu'elle est repentante et sévère pour elle-même. Mais de guérison, point, point. Quel remède apporter ? Faites-lui comprendre, à elle, ce qui la pousse à agir, tâchez de la révéler à elle-même pour lui montrer ce qu'il y a d'illogique de faire supporter aux enfants de son entourage ce qui est dirigé, en fait, contre d'autres. La solution du problème n'est pas aussi simple que ça, mais il y a cela à faire.

Un autre cas, pris dans le même milieu, montre l'importance de connaître la situation de chaque enfant. Une petite fille de trois ans a une petite sœur de quatre ans. Jusqu'à dernièrement, elle faisait des colères violentes. Si, en présence des deux petites, nous disions bonjour à la plus vieille en oubliant de dire bonjour à la plus jeune, celle-ci s'en allait dans un coin en faisant la moue et en s'enfermant dans un mutisme absolu. Depuis le jour où j'ai attiré l'attention des parents pour leur dire de ne jamais donner de marque d'attention à la plus vieille sans en donner à la plus jeune ; la petite fille graduellement s'est épanouie. Supposons maintenant que les parents n'aient pas reçu le conseil donné, voyez-vous arriver cette petite fille au couvent après avoir vécu jusqu'à six ans en se croyant frustrée d'affection ? Elle est aigrie, exigera de l'attention et pour commander cette attention elle vous créera des problèmes de toutes sortes. Chez elle, devant des parents qui ne la comprenaient pas, elle faisait des colères, chez vous, elle deviendra un sujet difficile.

Je m'arrête avec un dernier cas. Une petite fille de huit ans est voleuse. Elle appartient à une famille de premier mérite, famille à l'aise, dont le père est professeur

d'université. La maman, toute confuse, vient présenter Marie: « Elle qui ne manque absolument de rien, elle a volé dix cents il y a quelque temps et hier elle a volé cinquante cents dans mon porte-monnaie ». — « Qu'est-ce qu'elle a fait avec cela, Madame ? » — « Qu'est-ce qu'elle a fait ? des choses que je trouve absolument idiotes; elle est allée au magasin de 5, 10 et 15 cents (le cas date de quelque temps puisqu'il n'y a plus d'articles de 5 cents) pour y acheter des crayons qu'elle a distribués à ses compagnes. » — « Avez-vous plusieurs enfants, madame ? » — « Trois. Une petite fille de 15 ans, Marie qui a 10 ans et une autre fille de 8 ans », — Cette dernière est très intelligente, première de sa classe, d'emblée, malgré qu'elle soit parmi les plus jeunes de son groupe.

J'examine la petite Marie. Ce n'est pas une lumière, mais elle est fine, comme la masse de ses compagnes. Par malheur, elle a été malade au point de perdre un an de classe et aujourd'hui elle est dans la même division que la petite de huit ans qui la dépasse déjà en développement intellectuel. Dans la famille, on cherche à stimuler Marie; « regarde ta petite sœur de 8 ans, regarde ce qu'elle fait; tu devrais être capable de la dépasser ». Et à l'école, c'est la même attitude quand les leçons sont un peu bien moins sues: « Vous devriez être capable de faire aussi bien que votre petite sœur ». C'est cette dernière qui a tous les compliments et toutes les faveurs. Eh bien ! Marie est partie depuis quelque temps à la conquête des faveurs populaires et ce sont les crayons achetés au magasin de 5, 10 et 15 cents qui les lui gagnent.

Comment aborder le problème ? En moralisant ? « Il ne faut pas voler, le petit Jésus n'aime pas cela ». Marie le sait et avec l'éducation qu'elle a reçue, elle doit se confesser de ses larcins avec grand ferme propos. Ce peut être suffisant pour opérer un changement. Mais à la base de la conduite de Marie, il y a un problème qui est tout simplement un problème humain. Il y a beaucoup de chance que la grâce travaille mieux si l'on commence par régler le problème sur le terrain humain en appelant la grâce à la rescousse, que si l'on attend de la grâce presque des miracles en lui demandant de changer une conduite qui est provoquée par les conditions de vie. Aide-toi, et le Ciel t'aidera. Quand c'est possible, commençons par améliorer les conditions de vie.

Donc, encore ici, qu'est-ce que vous comprenez au problème de Marie si vous ne savez pas sa situation familiale ? Rien, toujours rien. En faut-il plus pour mettre en lumière la nécessité de l'hygiène mentale, quand on veut faire de l'éducation, exercer une influence ? En hygiène mentale, on ne s'occupe pas que des anormaux, on ne s'occupe pas que de mesurer l'intelligence des enfants afin de les mieux instruire. L'hygiène mentale s'exerce auprès de tous pour apporter de l'équilibre affectif à ceux qui scuffrent moralement et pour conserver la paix extérieure chez ceux qui l'ont. Ce n'est pas une science uniquement de spécialistes. Ces derniers doivent exister pour les cas difficiles. Mais cette science doit s'implanter dans les écoles normales si vous voulez arriver à exercer l'influence que vous vous proposez d'exercer. Le ministère de l'éducation est imprudent sans elle.

* * *

L'école maternelle se donne pour un de ses premiers buts de faire, au besoin, cette éducation d'après les principes de l'hygiène mentale. Si nous avions un grand nombre de ces écoles nos petits enfants arriveraient à l'élémentaire avec une fiche. Ils nous

arrivent directement de leurs familles dans plus de 999 cas sur 1000. Ce n'est pas une raison pour éliminer le fichier: chaque enfant devrait avoir un dossier complet démontrant sa situation familiale, telle que je vous en parlais tout à l'heure, pour que nous arrivions à comprendre l'état d'âme dans lequel il a vécu jusqu'à présent.

Je ne voudrais pas trop m'engager sur un terrain qui est extrêmement glissant, extrêmement brûlant. D'ailleurs, il a été convenu que nous n'en parlerions pas et je le fais en passant seulement. Pour entreprendre un travail de ré-éducation semblable à celui que je vous ai décrit à l'aide de quelques cas, il faut avoir une certaine confiance dans les richesses d'équilibre de la nature, tout comme il faut avoir une philosophie de la vie et des principes d'ordre surnaturel qui nous amènent, non pas à voir uniquement du mal ou des tendances au mal chez les petits enfants, mais qui nous font voir chez eux une tendance foncière à l'équilibre et au bien.

L'École Nouvelle reproche à l'École traditionnelle d'avoir bâti tout son système en tenant compte d'un seul fait, qu'elle nie avec violence le péché originel. Nous ne changerons pas notre vérité pour l'erreur. Mais, n'avons-nous pas été tellement en réaction contre Jean-Jacques Rousseau, qui pose le principe de la bonté totale de la nature, que nous ayons pratiquement pris une attitude plutôt curieuse: ne donnons-nous pas à penser que nous considérons la nature humaine comme surtout mauvaise? Quand nous recevons nos petits enfants, au lieu de voir chez eux premièrement les possibilités de bien et de leur donner confiance, ne voyons-nous pas plutôt premièrement les possibilités de mal? Est-il vrai que nous nous mettons sur la défensive et que nous ayons tendance surtout à réprimer?

Est-ce bien là notre attitude, oui ou non? Faisons notre examen de conscience.

Je crois que nous prêtons flanc à la critique. Les reproches qui nous sont faits attaquent une théorie qui est juste et, de ce point de vue, portent à faux. Mais n'y a-t-il rien à reviser pour que notre pratique se rattache logiquement à notre théorie? Des deux doctrines qui s'affrontent, celle de Jean-Jacques Rousseau prétendant que la nature est totalement bonne et celle des réformateurs qui ont avancé que la nature est totalement mauvaise, aucune n'est acceptable: les deux sont hérétiques condamnables et condamnées; mais s'il y en a une qui est plus proche de la vérité c'est celle de Jean-Jacques Rousseau.

La nature, après le péché originel, garde son orientation vers le bien. S'il n'en était pas ainsi, comment ferions-nous pour édifier la vertu? Sur quoi bâtirions-nous? Il faudrait commencer par refaire la nature humaine, si, selon son orientation première nous avons tendance à pousser la tête en bas et les pieds en haut...

La nature, dans son fond, est bonne; mais il y a en elle une tendance vers le mal. Qu'est-ce au juste? C'est là que la discussion peut s'engager. Arrêtons-nous ici en faisant le point: Il y a des faiblesses qui nous ont été apportées par le péché originel mais, ces faiblesses n'empêchent pas la nature, dans son fond, d'être orientée vers le bien; nous devrions nous ingénier à penser beaucoup plus à ces possibilités de bien que de penser à autre chose. Cela nous amènerait à manifester davantage notre confiance, à être plus positifs plutôt que d'avoir toujours peur des mauvais coups.

Quand on a, au point de départ, une philosophie mal comprise, portant par là à des applications fautives, quand on se méprend sur l'orientation naturelle de l'être

humain, il est bien difficile d'être des praticiens de l'hygiène mentale. Il y a peut-être lieu de reviser nos notes, de faire une étude précise de ce que c'est que le péché originel et de ce qu'il apporte de tendances mauvaises dans notre nature. Si vous voulez lire sur le sujet, je vous conseille très fortement de méditer le sermon de Monsabré sur la question, lors d'un carême à Notre-Dame-de-Paris. Vous y trouverez la doctrine thomiste; vous ne ferez pas fausse route.

Une idée que l'École Nouvelle n'a pas trouvée mais dont elle a bien tiré profit, c'est celle de l'influence primordiale, dans tout ce que nous faisons de la motivation. Cette idée est de parfaite inspiration thomiste; la psychologie expérimentale en a montré la valeur pratique. Le mot « motivation » est un mot anglais; c'est un terme très général qui couvre tous les motifs, tous les mobiles, les désirs conscients ou non qui nous poussent à l'action. Par « importance de la motivation », j'entends ici l'influence primordiale du cœur, de l'affectif, dans nos actions humaines. On ne fait rien sans amour. A d'autres de vous en parler. J'affirme, sans insister, en laissant à mes collègues d'en faire la preuve, qu'il n'y a pas de formation à la vertu sans qu'on passe par le cœur. Les vertus intellectuelles obéissent à la loi. L'acquisition des connaissances est d'autant plus rapide, d'autant plus solide que les motifs qui me tiennent au travail me sont plus personnels. C'est pour cela qu'il faut dans l'enseignement, des techniques faisant appel à l'intérêt des écoliers. La pédagogie moderne a de belles réussites à son crédit.

Une troisième idée mise en particulière évidence par les études de psychologie faites sur l'enfant, c'est l'importance du facteur que l'on appelle encore d'un mot anglais, le facteur « maturation ». On entend par là le travail du temps dans le développement, l'éveil progressif avec l'âge et sous l'influence des facteurs internes du développement, à différents travaux nouveaux et de plus en plus complexes. C'est une acquisition de puissances nouvelles ou de puissances plus grandes conditionnée absolument par le développement du système nerveux.

Je ne crois pas qu'on ait trouvé de recette pour faire se développer, plus vite que le bon Dieu ne l'a décidé, le système nerveux; j'entends d'un développement qui n'ait rien de monstrueux. Si jamais vous avez un enfant de dix ans avec un comportement social d'une personne de vingt ans, dites-vous que vous avez affaire à un malade, ne le promenez pas dans les salons, comme si vous aviez affaire à un prodige.

Cet éveil progressif, conditionné par le développement nerveux, c'est un point d'une importance que l'on ne saurait exagérer. Si l'on veut que l'école soit ce qu'elle doit être, attrayante, aimable, si vous voulez qu'elle porte des fruits, il ne faut pas qu'elle donne un enseignement prématuré. Or, c'est un secret de polichinelle, elle en a donné jusqu'à présent, elle en donne encore beaucoup. Comment donc? Mes paroles n'impliquent de blâme à personne; on a fait dans le passé pour le mieux. Tant qu'il n'y a pas eu la fréquentation obligatoire, les enfants pouvaient quitter l'école à huit ans et personne n'avait à intervenir. Nous savons qu'actuellement, à l'âge de treize ans, il y a déjà plus que la moitié des écoliers, dans les villes, à quitter l'école. Devant le fait, on s'est dit autrefois: Puisque c'est comme cela, tâchons de donner durant la fréquentation scolaire, le plus possible de connaissances pour que les années passées à l'école soient le plus possible profitables. On n'avait pas encore de grandes précisions

sur la capacité d'absorption des petits enfants; on était peut-être aussi un peu inspiré par certains principes faux, prêchés dans des auteurs modernes, par exemple chez Herbart qui prétend qu'il suffit d'instruire pour rendre vertueux. En fait, on a surchargé les programmes, croyant que tout pouvait s'ingurgiter et se digérer. Il y avait donc de l'enseignement prématuré et tout ce que l'on fait d'une façon prématurée est mal fait.

Savoir ce que l'enfant peut absorber aux différents âges de sa croissance, c'est une économie d'efforts tant chez le maître que chez l'élève. On peut ainsi éviter que l'école devienne ennuyante, difficile et ne réponde pas à un besoin vivant. Comme c'est fastidieux de chercher à répondre sans autre raison d'apprendre que la volonté de l'autorité ! Les habitudes contractées à ce régime ne sont pas favorables à l'étude.

Il nous faut donc savoir attendre; le temps travaille pour nous. Toutefois, il faut savoir attendre d'une façon intelligente, non pas dans l'inaction, mais en demandant ce qu'il est possible d'exiger aux différents âges. Trop attendre peut être aussi dommageable que trop se hâter.

Il y a dans notre organisation sociale des cas tragiques qui montrent combien il en coûte parfois en valeur humaine, de trop différer certains apprentissages; c'est le cas des enfants de nos crèches. Je ne fais ici le procès de personne et surtout pas le procès de nos institutions. Il y a des dévouements héroïques dans la pauvreté dans laquelle nous laissons vivre certaines de ces maisons. Mais dans les conditions de vie que la pauvreté impose, il faudrait des miracles pour que le développement soit normal. Vous avez là des petits enfants qui traversent l'âge par excellence de l'éveil au contact de la nature, l'âge où par leur « bombardement linguistique » ils laissent voir leur curiosité de tout connaître et qui ne peuvent presque pas obtenir de réponse à leurs questions parce que la vie en groupe rend la chose pratiquement impossible. Au lieu d'apprendre à parler, ils apprennent le silence. Or, c'est le langage qui est une caractéristique de l'homme intelligent...

Habituellement, quand les petits ne parlent pas c'est qu'ils n'ont rien à dire. Les singes ne parlent pas: ils n'ont rien à dire. Quand l'âge où l'on veut savoir le nom de tout, se passe sans obtenir les réponses désirées, on dirait que le goût de savoir se perd au point de faire croire que l'intelligence se ferme pour toujours. Quand on le laisse trop passer, le temps nous dessert.

Il devient clair que quand l'on parle de maturation, on ne veut pas dire qu'il soit préférable d'attendre indéfiniment pour donner aux enfants la nourriture intellectuelle dont ils ont besoin. Il faut la leur donner quand c'est le temps. De la viande, c'est essentiel pour l'organisme, mais pas à l'âge de un an ni à l'âge de un mois; à cet âge, ça tue. Des connaissances prématurées, ça tue l'intérêt pour l'école parce que ça demande des efforts dont on ne voit pas le pourquoi, qui ne répondent à rien dans la vie personnelle de l'enfant; ça fait une école « plate ». On apprend pour l'école, sans réaliser qu'on apprend pour la vie.

Pour vous distraire, je vais vous raconter une histoire. On va à l'école à peu près comme mon bonhomme bègue qui prenait des leçons. Un jour, il rencontre son ami Arthur: « Bonjour Paul. » — « Bon... on... on... jour, Arthur » — « Ca va bien ? » — « Ou... ou... oui. » — « Mais tu bégayes encore ? Il me semble que tu prenais des

leçons. Ca ne vaut rien, ces leçons-là ? » — « C'est b... b... bon les le... le... çons que je pr... pr... prends. Je suis ca... ca... pa... pa... pable de di... di... re: Les Assyriens sont des hommes de l'antiquité qui portaient des grandes barbes noires. M... mmm... mais j'ai ja... ja... jamais de chan... chan... ce de di... di... di... dire ça. »

C'est une histoire qui, par elle-même, est tout un procès. Beaucoup de connaissances sont données aux élèves d'autorité, sans aucune relation avec la vie; pour les utiliser telles qu'elles, il faudrait à nos enfants des « chances de s'en servir ». C'est-à-dire, des situations toutes faites où appliquer leur savoir à peu près comme le bègue en attendait pour dire sa phrase.

Efforçons-nous de rendre l'enseignement vivant et applicable à la vie. Il faut que les connaissances soient données de telle façon que les enfants puissent voir comment elles sont utilisables. Il est impossible d'agir ainsi si les nouveautés sont abordées de façon prématurée.

Il y a des précisions d'acquises sur le degré de maturation nécessaire à la maîtrise des difficultés scolaires. On sait par exemple qu'il n'est pas profitable de commencer l'apprentissage de la lecture avec des enfants qui n'ont pas au moins six ans de tête; vous en avez des petits de cinq ans d'âge qui ont déjà six ans de tête; vous en avez aussi qui ont plus de six ans d'âge et qui n'ont pas encore six ans de tête. Apprendre à lire à ces derniers, c'est efforts perdus. Si on savait avec un peu de patience, attendre le moment intellectuel propice, on aurait beaucoup moins de difficulté. Dans les familles, on respecte ordinairement davantage le facteur maturation. Vous ne voyez pas la maman tirer sur son petit enfant pour lui apprendre à se traîner par terre, elle le laisse faire et ça vient tout seul. Vous ne voyez pas le jardinier aller tirer sur la fleur pour qu'elle pousse plus vite; il attend, en permettant à la plante de vivre dans les meilleures conditions possibles. C'est la fleur qui pousse, le jardinier lui aide. C'est l'enfant qui apprend, l'éducateur lui aide; le secours apporté est d'une très grande nécessité, mais c'est l'enfant qui apprend, c'est lui qui doit être actif. Il ne peut pas l'être si on lui présente des difficultés qui le dépassent parce qu'il n'a pas l'éveil d'esprit ni le développement physiologique pour les aborder.

Le petit enfant s'éveille petit à petit au raisonnement. Il commence sur du concret et ce n'est que beaucoup plus tard qu'il devient capable de raisonner sur l'abstrait. Raisonner sur des suppositions surtout quand l'enfant n'y est pas impliqué lui-même, il n'est pas capable de le faire beaucoup avant l'âge de douze ans. C'est pour cela que vous avez des réponses curieuses quand vous posez des problèmes comme celui-ci: « Si tu as deux pommes et que je t'en donne une, combien en auras-tu ? » — « Vous n'avez pas de pommes ».

Le petit qui nous arrive à l'école, arrive, nous l'avons déjà dit, avec un certain degré d'aptitude à l'étude; nous devons exploiter cette aptitude, mais nous ne pouvons pas prétendre à l'augmenter. Nous devons chercher à exploiter la plante qui est là, mais ne pas chercher à développer une plante nouvelle.

Si surprenant que cela puisse paraître, il est possible de connaître avec assez de certitude, dès l'âge de six ans, ce qu'il y a de ressources intellectuelles chez un enfant. L'examen demande certaines précautions, le concours de gens du métier capables de

comprendre l'attitude du sujet. Quand l'examen est marquée par cette prudence, ce que l'on trouve aujourd'hui chez le petit enfant de six ans, je vous garantis que dans l'immense majorité des cas, c'est ce que l'on trouvera à l'âge de dix ans et à l'âge de quinze ans. La tête que l'on a en naissant, on l'a pour longtemps. Si le petit de six ans, que j'examine aujourd'hui se compare à un enfant de sept ans, ce petit, quand il aura douze ans, aura une tête de quatorze ans. Pareillement, si un autre petit enfant a sur un corps de six ans, une tête de cinq ans, je vous dis qu'à l'âge de douze ans, sur un corps de douze ans, il aura une tête de dix ans. En règle générale, nous continuons à croître mentalement au rythme où depuis notre naissance nous grandissons. A l'âge de six ans, il est donc possible de se rendre compte de ce que vaut un enfant intellectuellement.

Avez-vous déjà vu un médecin qui ne se soit jamais trompé ? Si vous en avez un dans votre entourage qui se vante de cette prouesse, dépêchez-vous de le faire examiner. Tout comme les médecins, nous nous trompons dans nos examens, mais j'ai la prétention de dire que, quand les examens sont faits avec sagesse et prudence, nous nous trompons encore moins souvent dans nos diagnostics et nos pronostics que les médecins ne se trompent dans les leurs.

Il faut que le maître s'adapte à l'enfant. Si à l'âge de six ans, tel écolier a une maturation de cinq ans, c'est un enfant de cinq ans au point de vue scolaire; si à l'âge de huit ans, il a une tête de dix ans, c'est un enfant de dix ans. Cette puissance de travail est la chose la plus importante à connaître. L'hygiène mentale la plus élémentaire demande de ne pas exiger des efforts qui dépassent les possibilités de rendement.

L'intelligence générale qu'on apprécie par le quotient intellectuel exerce son influence sur toutes les autres fonctions mentales: sur la mémoire, sur l'attention, etc.. La mémoire et l'intelligence, ce sont deux compagnes qui s'entendent habituellement très bien; elle vont du même pas. Un enfant intelligent a d'ordinaire une bonne mémoire; il est aussi possible de dire qu'un enfant doué d'une bonne mémoire, (pas d'une mémoire de perroquet, mais d'une mémoire intellectuelle) est d'ordinaire un enfant intelligent. La possibilité d'attention est, elle aussi, en relation étroite avec l'intelligence. Mais, l'attention est en relation plus directe avec la motivation. On ne fait attention qu'à ce que l'on aime. Quand vous êtes distrait, c'est toujours par « quelque chose » qui vous « attire » ailleurs. Il n'y a personne qui aime à vivre dans le vide, à moins d'être un malade, comme le sont les épileptiques; ceux-ci parfois tout en restant debout, ne pensent à rien, sont dans le néant, ne sont pas même dans la lune.

Il y a des idées dont l'enfant est capable de prendre connaissance uniquement à un âge mental déterminé. L'idée du « temps » par exemple, sur laquelle nous bâtissons beaucoup au point de vue scolaire est une idée qui, en règle générale, (je ne parle pas d'un enfant en particulier, très intelligent qui vit dans un milieu cultivé) ne s'éveille qu'à l'âge de huit ans; le petit enfant ne comprend rien à la chronologie avant l'âge de dix ans. A huit ans il peut saisir le sens de « ça fait très très longtemps. » Petit à petit, il acquiert des notions vagues de ce qu'est une période de temps, mais ce n'est pas avant dix ans qu'il commence à saisir la suite historique des événements.

La notion d'espace se construit à l'aide d'une expérience personnelle. Demander de lire sur des cartes des distances inouïes quand on est jamais allé plus loin que le trottoir

en face de sa demeure, c'est demander l'impossible. (S'il y en a encore parmi vous qui n'ont jamais « traversé les lignes » vous vous imaginez probablement que les lignes sont une grande clôture à franchir !) La notion d'espace, on ne sait pas exactement quand elle s'éveille, mais c'est certainement après l'âge auquel nos programmes le laissent soupçonner.

La possibilité de tirer des conclusions d'un principe se présente plutôt tard au cours de la croissance. Pour appuyer cette affirmation, je ne trouve rien de mieux que de vous donner certaines constatations faites non pas uniquement chez nous, de la Province de Québec, mais d'une façon universelle. J'ai ici en mains une feuille de test; c'est l'examen de développement intellectuel appelé test Binet-Simon dont monsieur Vinette a parlé.

On a travaillé sur ce test aux États-Unis pour en donner une adaptation américaine. C'est le psychologue Terman de l'Université Stanford qui s'est mis le plus en évidence dans ce travail. Le docteur de Bellefeuille de l'Hôpital Saint-Jean-de-Dieu, nous a donné une traduction française du test Terman. A l'aide de cet examen, on fait des constatations qui sont les mêmes dans tous les pays. Je répète qu'il ne faudrait pas dire « C'est vrai des enfants de la Province de Québec, non pas des enfants de Paris ». Ce serait du dénigrement ignorant. Ce n'est qu'après avoir multiplié les observations qu'on a inscrit, à tel âge, telle question du test; il faut attendre l'âge où l'on trouve la question pour que 60% des enfants de cet âge répondent à la question de façon satisfaisante.

Vous allez voir qu'il ne faut rien demander de difficile aux enfants. On s'étonne parfois devant leur incompréhension. L'étonnement devrait plutôt exister devant votre incompréhension de leurs attitudes. Voici du jugement sur du concret. Vous demandez: « Tu sais ce que c'est qu'une mouche, ce que c'est qu'un papillon ? Es-tu capable de dire ce qu'il y a de pas pareil là-dedans ? » — Toute réponse indiquant une vraie différence est acceptée, par exemple: « Une mouche a de petites ailes, un papillon a de grandes ailes. » Ce n'est donc pas difficile. On trouve que les petits enfants de sept ans sont capables de répondre. Il s'agit d'une comparaison de choses très courantes que l'on peut observer facilement. Juger de leur dissemblance est un travail mental beaucoup plus aisé que de juger de leur ressemblance. Si je demande: « Qu'est-ce qu'il y a de pareil dans ces deux choses-là, une pomme et une poire ? » Ce n'est qu'à l'âge de huit ans que j'aurai du succès.

Savez-vous à quel âge les enfants sont capables de donner la date ? « Je demande: quel jour c'est aujourd'hui ? quel quantième ? » et je compterai la réponse comme bonne si l'erreur n'est pas plus de trois jours, c'est-à-dire que si l'on me dit que c'est le 12 alors que c'est le 15, je serai satisfait. Savez-vous à quel âge les enfants peuvent répondre à ces exigences ? Vous qui mettez la date au tableau tous les jours, vous allez être surpris de savoir quand la majorité des petits enfants en profite assez pour être capables, de donner approximativement la date ? Ce n'est qu'à 9 ans. Non pas seulement les petits enfants de la Province de Québec mais ceux de partout.

Voici maintenant une épreuve de logique. On dit à l'enfant: Un homme dit: « Je connais un chemin qui va en descendant tout le temps de ma maison jusqu'à la ville et en descendant tout le temps aussi de la ville jusqu'à ma maison. Qu'est-ce

qu'il y a de faux là-dedans ? » Un autre exemple: Un mécanicien dit: « Plus il y a de chars à traîner derrière la locomotive (engin) plus elle peut aller vite. » On propose encore trois autres absurdités: « Hier, la police a trouvé le corps d'une jeune fille coupé en dix-huit morceaux, on croit qu'elle s'est tuée elle-même. » « Il y a eu un accident de chemin de fer, mais ce n'est pas grave, il y a seulement 48 morts. » « Un automobiliste s'est tué raide; on l'a ramassé et transporté à l'Hôpital; on croit que ce ne sera pas grave. » Il s'agit de trouver ce qu'il y a de « fou » dans ces énoncés. L'épreuve est franchie quand l'enfant trouve quatre absurdités sur les cinq. A quel âge est-ce qu'on obtient cela ? A dix ans. Voyez que c'est toujours très concret. Mais, voici le clou. On a les cinq termes suivants: « Pitié, revanche, charité, bonté et justice. On demande: « Peux-tu dire ce que c'est que la revanche ? » Je vais vous donner maintenant des exemples de réponses acceptées comme bonnes. Notez-bien que ce n'est pas un examen de langage. Que l'enfant s'exprime n'importe comment, pourvu qu'il manifeste la connaissance des mots, c'est satisfaisant. Cette remarque bien en tête, voici de bonnes réponses: « La revanche, quand il y a un petit gars qui me donne un coup de poing sur la..., moi je lui en donne un ».

— « Qu'est-ce que c'est que la charité ? » — « Quand il y a un pauvre qui vient chez nous, maman lui donne des cents ».

— « Qu'est-ce que c'est que la bonté ? » — « C'est quand quelqu'un a besoin de quelque chose, on va lui donner, on est charitable pour lui, on va lui aider. »

— « Qu'est-ce que c'est que la pitié ? » — « C'est quand quelqu'un a de la peine, d'aller le consoler. »

Avec des réponses de cette nature, l'épreuve est franchie, quand trois mots sur les cinq reçoivent une réponse du genre de celles que je viens de donner.

A quel âge, et cela dans tous les pays du monde, cette épreuve est-elle placée ? — A l'âge de 12 ans !

N'est-ce pas suffisant pour se convaincre qu'avant l'âge de 12 ans, il est extrêmement difficile de travailler dans l'abstrait. Quand vous voulez apprendre à l'enfant à raisonner, vous devez le faire en tenant compte de la maturation et alors, apprendre à raisonner même à 10 et 11 ans, c'est simplement apprendre à voir clair. « Qu'est-ce que c'est qu'une cloche ? » — « C'est cela et ça sonne. » Il ne faut pas s'attarder à des définitions que seule la mémoire permet de répéter en perroquet.

Il faut que nos enfants soient actifs d'une activité mentale au sens que monsieur Vinette nous a si bien exposé. Impossible d'y arriver si les problèmes posés ne sont pas de leur âge, ne répondent pas à leurs intérêts. Il y a des traits de caractère propres aux enfants jusqu'à l'âge de 12 ans et dont nous ne tenons pas suffisamment compte; au contraire, nous prenons la plupart du temps des attitudes contraires à celles que nous devrions prendre. Précisons. Les petits enfants sont mouvement; nous les assoyons dans de belles rangées fixes; les petits enfants sont langage; nous leur apprenons le silence. Voilà deux grands moyens avec lesquels nous croyons pouvoir leur apprendre à penser et à raisonner. Eh bien ! quand nous procédons ainsi, plus souvent qu'autrement nous « résonnons » à nos pupitres de professeurs et les petits enfants répètent,

donc ils « résonnent » eux aussi. Il y a toujours un groupe d'enfants plus intelligents qui nous font illusion sur l'intérêt de la masse.

Vous posez une question. La petite Aline lève la main; elle a compris. Dans une classe de quarante, vous en avez 7 ou 8 qui, de développement intellectuel ont comme Aline au moins un an d'avance sur la classe. 7 ou 8, ce n'est pas la classe, mais c'est un groupe important sur un nombre de quarante. Il y en a assez pour en trouver dans tous les coins.

Vous êtes exposés à vous dire: « Les autres sont gênés, ils ne lèvent pas la main. » Ne le croyez pas trop. Les 7 ou 8 vous créent facilement une impression de succès et cette impression vous fait laisser de côté la grande masse de la classe. D'autre part, il y en a 7 ou 8 qui, au lieu d'être une année en avance sont une année en arrière; ceux-là « résonnent » plus que les autres, font du bruit avec leurs crayons, avec leur chaise, ils s'ennuient et ils ennuiant.

Ceci revient à dire que si nous voulons que nos petits enfants apprennent à raisonner, nous devons travailler en harmonie avec le développement naturel; jusqu'à l'âge de 12 ans, l'accent doit porter sur la matière du raisonnement beaucoup plus que sur le raisonnement lui-même. Profitons de la curiosité naturelle pour donner des connaissances précises, justes. N'ayons pas peur du concret quand c'est l'âge du concret. L'âge de l'intérêt aux choses abstraites viendra; vous en profiterez mieux si vous n'avez pas abusé de l'abstrait d'une façon prématurée.

Souhaitons que le nouveau programme vous aide à tenir compte de ces données de la psychologie. Un programme moins chargé permettant au professeur de s'intéresser à la personnalité des enfants; un programme moins prétentieux permettant aux enfants de se passionner pour l'étude, est-ce trop désirer ?



Roland Vinette, D. Péd., professeur,
Université de Montréal et
École normale Jacques-Cartier.

DIAGNOSTIC PÉDAGOGIQUE ET ENSEIGNEMENT CORRECTIF.



EN comparant les idées et les textes des pédagogues contemporains avec ceux des anciens, on est souvent frappé des grandes ressemblances rencontrées, même lorsque les modernes prétendent ignorer leurs prédécesseurs. C'est ainsi que l'on peut facilement retrouver dans la pédagogie traditionnelle authentique, de laquelle la pédagogie nouvelle prétend s'affranchir, la plupart des bons principes dont celle-ci préconise l'application. Nous l'avons déjà démontré ailleurs en partie, mais le sujet que nous étudions aujourd'hui permet un autre de ces rapprochements intéressants.

Lorsqu'il parle d'enseignement, saint Thomas compare volontiers le rôle du professeur à celui du médecin. Ainsi, dans son traité *De Veritate*, Q. 11, art. 1, il écrit ceci : " De même que le médecin ne produit la santé chez le malade qu'en venant en aide à la nature, ainsi le maître n'engendre la science chez son élève que moyennant l'opération propre de l'esprit sur lequel son autorité s'exerce." Cette comparaison que saint Thomas reprend sous différentes formes, la pédagogie moderne la reprend à son tour lorsqu'elle assimile le travail diagnostique du professeur à celui du médecin. Dans son *Thirty-Fourth Yearbook*, intitulé : " Educational Diagnosis " et édité en 1935 par Guy Montrose Whipple à la Public School Publishing Company, ouvrage qui a servi de base à l'élaboration de notre travail, les collaborateurs de la " National Society for the Study of Education " reviennent constamment sur ce thème. Selon eux, le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif doivent suivre le même processus que le diagnostic et le traitement d'un bon praticien. De même que la médecine a depuis longtemps dépassé le stade de l'intuition et du " Purgare et saignare ", ainsi, en pédagogie, devons-nous pouvoir autre chose que de dire : " Cet élève est faible en mathématiques, il doublera son année ".

Des techniques pédagogiques nouvelles s'élaborent de jour en jour. Nous avons le devoir de les connaître et de les faire servir au plus grand bien de nos élèves, tout comme il est du devoir du médecin consciencieux de suivre les progrès des sciences médicales pour améliorer son art au bénéfice de ses patients.

Puisque c'est la pédagogie qui nous intéresse au premier chef et non la médecine, revenons au vif de notre sujet : " Le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif ". Dans une première partie, nous verrons le sens aussi exact que possible de ces deux expressions et nous tâcherons de démontrer la nécessité des techniques précises qu'elles impliquent. Dans une deuxième, nous étudierons la pratique du diagnostic et dans une troisième, la pratique de l'enseignement correctif. Il ne faudrait pas vous attendre à décou-

vrir là une panacée capable de guérir tous les maux dont souffre l'enseignement. Il s'agit d'un procédé, encore assez récent dans ses applications nouvelles, mais susceptible de produire d'excellents résultats.

Au sens large et général, le diagnostic pédagogique avec l'enseignement correctif consiste à rechercher les forces et les faiblesses des élèves en vue d'une éducation adaptée aux aptitudes et aux déficiences de chacun. Pris dans ce sens, il a pour objet l'étude de l'élève tout entier, avec ses qualités et ses défauts physiques, sa puissance ou sa faiblesse mentale, son moral, son émotivité, son milieu, ses aptitudes et ses inaptitudes. C'est un travail complexe, hardu, mais comment le négliger s'il développe efficacement la personnalité des élèves et s'il remédie à beaucoup de leurs insuffisances ? N'est-ce pas justice ? N'est-ce pas charité ? L'avenir éternel aussi bien que temporel de nos élèves, avenir que nous avons la mission de préparer, ne peut-il pas dépendre de nos négligences ou de notre zèle ?

Comme l'on croit généralement que les enfants exempts de déficiences graves finiront toujours par se tirer d'affaire, c'est surtout en considérant le nombre des déficients, la gravité de leur cas et leur variété que l'on peut se convaincre de la nécessité de les dépister pour leur donner une éducation adaptée. A défaut de statistiques canadiennes, citons celles du comité d'éducation spéciale de la White House Conference on Child Health and Protection qui estimaient à environ trois millions le nombre des enfants physiquement ou mentalement déficients actuellement dans les écoles des États-Unis. Établissons la proportion, ajoutons les mésadaptés aux points de vue social, moral ou émotif, et nous obtiendrons, même en divisant par deux ou par dix pour les plus ou moins sceptiques, un total de nature à nous faire réfléchir.

Le problème n'est évidemment pas nouveau et les pédagogues anciens n'ont pas attendu le XX^e siècle pour y apporter quelques solutions partielles mais efficaces. On s'est tout d'abord attaqué, et c'est normal, aux défauts les plus graves, les plus apparents. C'est au XVII^e siècle, semble-t-il, qu'il faut remonter, pour assister aux premières tentatives d'éducation des aveugles, des sourds-muets, des enfants difficiles, etc. Quant aux arriérés mentaux, leur sort commença d'intéresser directement les pédagogues durant la première moitié du siècle dernier. Aujourd'hui, on ne compte plus les initiatives de toutes sortes destinées non seulement à corriger des déficiences mais à développer au maximum des aptitudes spéciales. Énumérons, sans classer rigoureusement, les cliniques médicales, psychiâtriques et psychologiques, les maisons d'adaptation, les classes spéciales pour sous-doués et pour sur-doués, les cantines scolaires, les bureaux d'orientation scolaire et professionnelle, les innombrables écoles spécialisées, les bourses d'études, les bureaux de recherches, les Instituts universitaires pour le perfectionnement du personnel enseignant, etc., etc. On peut dire qu'il existe aujourd'hui des moyens de répondre à tous les besoins, physiques, intellectuels, moraux, économiques, sociaux et autres de l'enfance écolière. Il ne reste vraiment plus qu'à perfectionner les œuvres existantes et à les multiplier pour les mettre à la portée de tous ceux qui en ont besoin.

Outre ce sens général qui embrasse, nous l'avons vu, presque tous les problèmes posés par l'éducation, la pédagogie moderne donne à l'expression " Diagnostic pédagogique et enseignement correctif ", un sens plus déterminé qui est de rechercher les faiblesses spécifiques que les élèves normaux — ceux de nos classes ordinaires — rencontrent dans l'acquisition des différentes matières du programme, de déterminer les causes de ces faiblesses et de faire disparaître les unes et les autres au moyen d'un enseignement approprié.

Limité à ce sens, et quelque paradoxal que cela puisse paraître, le procédé s'étendra à toute la population de nos écoles, exception faite des élèves qui ont une moyenne de 100% ou à peu près dans chacune des matières. Car à supposer que le programme soit bien adapté, il y a une cause à toute déficience si petite soit-elle, et nous devrions la connaître, et si l'inadaption du programme est en cause, nous devrions aussi le savoir. Pour être moins exigeants, disons que tous les élèves ayant obtenu au moins 60% des points dans chaque matière, c'est-à-dire ayant acquis 60% des connaissances qu'ils auraient dû acquérir, n'ont aucun besoin d'attention spéciale. Malgré cette concession excessivement généreuse, combien en reste-t-il qui ont besoin d'une assistance particulière, je ne dirai pas pour réussir, mais pour être simplement passables ? Il n'est pas exagéré de dire qu'un tiers de nos élèves de l'école primaire sont dans ce cas, puisque près du quart doublent chaque année et que plusieurs sont promus avec moins de 60% des points dans une ou plusieurs matières. Donc, un tiers de nos élèves acquièrent à peine un peu plus de la moitié des connaissances qui leur sont destinées. N'allons pas croire qu'une telle situation nous soit particulière. Elle est quasi universelle. Seules ou à peu près, les écoles où il se donne un enseignement individualisé font exception à la règle générale. Ce n'est cependant pas une raison de nous consoler facilement. Un mal, même universel, n'est jamais un bien. Il nous faut donc envisager la situation froidement et appliquer sans retard les remèdes qui s'imposent. Or, l'un de ces remèdes, le moins coûteux tout en étant passablement efficace, c'est le diagnostic suivi d'un enseignement correctif.

Les travaux supplémentaires que l'on impose à certains élèves, plus faibles en certaines matières, les leçons particulières qu'on leur donne, les cours privés qu'on leur conseille de suivre, les pensums sous forme de reprises de leçons ou de devoirs, voilà autant de moyens dont on use et abuse dans le but de faire reprendre le temps perdu ou de faire comprendre et apprendre certains points du programme. Que quelques-uns de ces procédés aient permis d'obtenir quelques succès, c'est indiscutable. Mais, devant l'état de choses actuel, il faut bien admettre qu'ils sont totalement insuffisants. Aussi, la pédagogie moderne, sans rien bouleverser des principes admis et tout en acceptant certains moyens améliorés, nous apportent de précieux compléments et correctifs. Le diagnostic tend à se rapprocher de plus en plus des méthodes objectives des sciences expérimentales. Le maître devient un observateur méthodique, un expérimentateur scientifique. La tâche lui devient de plus en plus facile, grâce aux techniques de plus en plus perfectionnées, au matériel de plus en plus adéquat que la pédagogie nouvelle met à sa disposition. Les impressions font place aux faits, les intuitions, aux certitudes. L'enseignement correctif devient aussi mieux adapté, le diagnostic étant plus précis et plus objectif. Dans bien des cas, des instruments et un matériel appropriés permettent de découvrir et de supprimer la faiblesse dans le minimum de temps et avec le minimum d'efforts et d'exercices.

Connaissant la nature, la nécessité et aussi la possibilité du diagnostic pédagogique, il nous reste à en étudier la pratique.

Et d'abord que faut-il diagnostiquer ? De toute évidence, les faiblesses des enfants et les causes de ces faiblesses, qui peuvent avoir des répercussions dans la poursuite des études ou dans la pratique de la vie et qui ne sauraient se corriger d'elles-mêmes. Ainsi, il ne faudrait pas se préoccuper d'un échec dans l'énumération des juges d'Israël, parce que cela est sans importance et n'aura aucune répercussion sur l'avenir de l'enfant ; pas plus d'ailleurs que d'un autre dans la nomenclature des pièces de la monnaie canadienne, parce que l'âge et l'expérience auront vite fait de combler cette lacune. Au con-

traire on ne peut laisser passer sous silence une fausse conception de la notion de genre ou une inaptitude à la manipulation des décimales, à cause de l'importance de ces connaissances pour les études subséquentes et même pour la vie. Des erreurs de ce genre, comme d'ailleurs toutes celles qui valent la peine d'être corrigées, doivent être observées dès leur apparition. Négligées et souvent répétées, elles créent de mauvaises habitudes qu'il devient parfois difficile de déraciner, sans compter qu'elles peuvent causer nombre d'échecs subséquents et nuire à la maîtrise des techniques dont elles sont le point de départ. Ne rencontre-t-on pas très souvent des élèves qui trainent jusqu'en 9^e ou 10^e année l'incapacité de résoudre des soustractions dont le grand nombre contient deux zéros consécutifs ? Que de soustractions, que de multiplications, que de divisions et que de problèmes manqués par ces élèves, à cause d'une déficience qui aurait dû être guérie dès la 2^e ou la 3^e année ! Combien d'exemples analogues et dans toutes les matières du programme chaque titulaire ne peut-il pas fournir ? C'est donc une vérité élémentaire que le diagnostic doit suivre de près l'enseignement.

D'ailleurs, les techniques ou les moyens ne manquent pas qui nous permettent de découvrir la cause d'une déficience dès l'apparition de celle-ci.

Au premier rang de ces moyens, plaçons l'observation du comportement de l'élève. Un petit bonhomme de 2^e année écrit très mal. Il est facile de le constater, de le réprimander, et même de l'obliger à recommencer ses exercices. Ne serait-il pas préférable cependant de se demander pourquoi cet enfant a une si vilaine écriture ? Elle peut être causée par une mauvaise position du corps, de la plume, du cahier, un mauvais contrôle musculaire, un défaut visuel, etc., etc.

Quelle que soit la cause, ce n'est qu'en la découvrant qu'on pourra y appliquer le remède efficace.

Une grande fille de 6^e année lit assez bien, mais très lentement et avec quelque hésitation. On peut toujours à tout hasard, lui recommander de lire beaucoup et l'obliger à relire un texte jusqu'à mémorisation. Nous ne serions cependant pas plus avancés et l'enfant encore moins si cette faiblesse avait sa cause dans un défaut de la vue, ce qu'une observation méthodique du comportement de l'élève pendant la lecture aurait pu révéler.

Un autre élève possède assez bien les éléments du calcul mais il manque souvent les problèmes dont l'énoncé est plutôt long ; un autre encore, assez fort en français, présente toujours des rédactions sans queue ni tête bien que correctes au point de vue grammatical. L'observation permettra peut-être de constater que le premier calcule avec les premiers chiffres qu'il rencontre, sans se donner la peine de lire la donnée du problème jusqu'au bout, tandis que le second couche ses idées sur le papier à mesure qu'elles lui passent par la tête. On admettra sans peine que dans l'un et l'autre cas la multiplication des exercices serait un bien mauvais correctif. Les remarques collectives n'auront guère plus d'effet car elles sont le plus souvent attribuées aux voisins par ceux-là même, à qui elles sont destinées.

Il serait facile de multiplier indéfiniment les exemples, mais il n'entre pas dans les cadres d'un travail aussi limité de fournir des applications de tous les procédés diagnostics à toutes les branches du programme. Tout au plus pouvons-nous exposer à grands traits les règles générales et donner quelques exemples à titre d'illustration.

Après l'observation du comportement des élèves, nous pouvons citer, comme moyen de découvrir leurs faiblesses, l'analyse méthodique de leurs travaux écrits. En l'absence des autres techniques dont nous parlerons plus loin, cette analyse méthodique est peut-

être la meilleure dont nous disposions actuellement. Illustrons-la par un exemple. Un professeur de 6^e vient de terminer le chapitre de la grammaire sur l'accord du participe passé. Pour constater jusqu'à quel point son enseignement a porté fruit, il donne une dictée ou un exercice de révision, c'est-à-dire compréhensif. Le résultat est décevant : moyenne générale, 8 sur 20, soit un total de 360 fautes pour 30 élèves. Le professeur tant pis se contenterait d'enregistrer ces notes et de dire, en passant à autre chose : " Mes élèves sont faibles en cette matière, " ou " c'était trop difficile pour eux .. " Mais, notre homme est plus curieux. Il fait un relevé méthodique des fautes, ce qui lui donne un tableau ainsi conçu : Dans une première colonne, à gauche, les noms de ses élèves ; dans une deuxième, pour chacun, les fautes qui ne relèvent pas des règles du participe passé ; puis, dans autant de colonnes qu'il y a de cas différents d'accord du participe passé, apparaissent, pour chaque élève, le nombre de fautes contre chacune des règles et au bas de chaque colonne le total de ces fautes pour toute la classe. Si le correcteur a pris soin de marquer en tête de chaque colonne le nombre d'accords possibles pour chaque cas, il peut faire la moyenne de la classe pour chacun d'eux. Supposons que l'exercice en question ait compris un total de vingt accords possibles répartis comme suit : cinq participes passés avec avoir et dont les compléments directs sont placés avant, cinq dont les compléments sont placés après, cinq participes avec être et cinq de verbes pronominaux. Supposons encore que les moyennes aient été de moins d'une faute pour les trois premiers cas et de plus de quatre pour le dernier. Il est évident que dans un tel cas, l'ensemble de la classe possède parfaitement les trois premières règles de l'accord du participe passé tandis qu'il est non moins évident que le dernier cas a échappé à la presque totalité des élèves. Il faudra donc le revoir. De plus, un simple coup d'œil sur le tableau indique au maître ceux des élèves qui ont une faiblesse particulière.

Un travail d'un quart d'heure a donc permis un diagnostic précis des faiblesses de la classe et de chaque élève en cette matière. Il ne reste plus qu'à corriger.

Comme on peut le voir, cette technique est facile et précise et elle peut s'appliquer avec quelques modifications secondaires à presque toutes les matières. En arithmétique, elle s'avère particulièrement fructueuse. Qu'il s'agisse d'un examen ordinaire de simple calcul ou de problèmes raisonnés, qu'il s'agisse d'un test de rendement, l'analyse méthodique des résultats et la classification des erreurs de chaque élève est de nature à nous renseigner exactement sur les faiblesses individuelles et collectives en rapport avec chacune des difficultés du programme. Seul, le maître qui se donne la peine de faire ce travail peut adapter son enseignement comme le recommandent tous les traités de pédagogie, anciens et nouveaux. Que peut-il savoir de la force de ses élèves et de leurs besoins, le maître qui se contente de compter les bonnes réponses, d'en multiplier le total par 5 ou par 10 et d'enregistrer les notes dans son cahier ? Celui qui cherche combien d'élèves ont réussi chaque problème fait déjà un bon travail diagnostique, car il sait maintenant quels genres de problèmes ses élèves réussissent et en quels genres ils échouent. C'est déjà quelque chose, mais un bon diagnostic doit aller plus loin que cela. Le maître doit se demander pourquoi les élèves ont échoués dans tel ou tel problème. Seul le relevé méthodique des erreurs lui permettra d'obtenir une réponse satisfaisante à cette question et de faire progresser vraiment ses élèves en lui évitant des tâtonnements inutiles. Les résultats décevants de la grande majorité de nos élèves dans cette matière, qui demande avant tout de la précision, nous doivent convaincre de la nécessité d'une étude approfondie des erreurs et de leurs causes. L'on ne peut objecter que la plupart de ces erreurs sont

l'effet du hasard et donc du manque de réflexion de nos élèves. Après avoir analysé plusieurs recherches tant européennes qu'américaines portant sur les erreurs rencontrées en arithmétique, Raymond Buyse, dans son ouvrage intitulé *L'Expérimentation en pédagogie*, conclut : " Le fait le plus important révélé par ces recherches, c'est qu'il n'existe que fort peu d'erreurs dues au hasard ; elles constituent, au contraire, les expressions tangibles des mauvaises habitudes ou des procédés bizarres que les élèves faibles utilisent pour se tirer d'affaires devant des difficultés que l'enseignement collectif n'a pas su reconnaître à temps ". " Il est possible, de continuer Buyse, d'établir une répartition des types d'erreurs de façon à établir leur importance relative ". On peut objecter qu'un tel diagnostic représente un travail formidable pour le professeur. Nous ne le nions pas. Cependant, nous pouvons répondre qu'il n'est pas nécessaire de faire un tel travail à l'occasion de chaque devoir ou de chaque examen d'arithmétique. Le nombre des erreurs importantes à cause de leur fréquence n'étant pas illimité, il suffira de quelques analyses de ce genre au cours d'une année pour les découvrir et les corriger. De plus, si cette technique était généralisée, le travail serait de beaucoup simplifié, car les erreurs les plus graves seraient découvertes et corrigées au fur et à mesure de leur apparition. Nos professeurs de 7^e et 8^e années pourraient consacrer à leur programme respectif le temps qu'ils emploient à corriger les erreurs de calcul qui devraient relever de la 3^e et de la 4^e année.

Il n'est pas toujours facile, même après une observation méthodique du comportement de l'élève et l'analyse de ses travaux, de découvrir la cause d'une déficience quelconque. Dans ce cas une petite conversation avec lui peut être d'un précieux secours. C'est ce que l'on a baptisé du nom pompeux d'interview. On questionne l'élève sur ses méthodes de travail, on lui fait résoudre de vive voix la difficulté en cause ; on le fait parler.

Dans d'autres circonstances, un test d'intelligence nous fera constater que tel élève de 12 ans qui est en 6^e année n'a qu'un âge mental de 11 ans. Il n'est donc pas surprenant qu'il soit plutôt faible dans toutes les matières qui demandent autre chose que de la mémoire. Sans doute, il est tout à fait normal, mais il doit faire face à un programme conçu pour des élèves de 12 ans. C'est trop fort pour lui et il en échappe la moitié. Un reclassement dans ce cas s'impose.

Lorsqu'il s'agit de découvrir une faiblesse spécifique, l'instrument le plus précis et le plus rapide est sans contredit le test diagnostic. On peut le définir comme un examen objectif contenant plusieurs exercices, au moins trois, se rapportant à chacune des difficultés rencontrées dans l'acquisition d'une connaissance. Cette fois, tirons encore notre exemple de l'exposé de l'arithmétique. Notre professeur vient de terminer l'enseignement de la division et il veut se rendre compte d'une manière précise, jusqu'à quel point ses élèves possèdent le mécanisme de cette opération. S'il n'en a pas sous la main, il prépare un test diagnostic contenant trois divisions se rapportant à chacune des difficultés que présentent l'opération. V. g. : diviseur à un chiffre contenu en entier dans chacun des chiffres du dividende, diviseur à un chiffre non contenu en entier dans le premier puis dans le deuxième chiffre du dividende, diviseur à deux chiffres et plus, dividende avec un zéro puis avec deux zéros consécutifs, etc. Une seule administration d'un test de ce genre lui permettra de localiser avec précision toutes les déficiences de chacun de ses élèves et de l'ensemble de sa classe. Mais, si l'administration et la correction d'un tel test sont choses faciles et rapides, il n'en va pas de même de leur élaboration. Elle demande une analyse précise de toutes les difficultés possibles et un temps considérable pour

l'invention et le choix des exercices. C'est pourquoi il ne sera pas possible de généraliser cette technique du diagnostic, tant que nos maîtres ne seront pas fournis d'une batterie complète de ces tests préparés à leur intention par des spécialistes, et adaptés à nos programmes. Afin de donner une idée de ce que peut être une batterie de tests diagnostics, voici une brève analyse du *Compass Diagnostic Test in Arithmetic*. Cette batterie, destinée aux élèves de la 2^e à la 8^e année, comprend vingt tests répartis comme suit :

Un pour chacune des opérations fondamentales des nombres entiers et des fractions, ce qui fait un total de huit pour cette première partie;

Deux pour le calcul des décimales ;

Deux pour les poids et mesures ;

Un pour le toisé ;

Un pour le pourcentage ;

Un pour l'intérêt ;

Un pour les définitions, les règles et le vocabulaire de l'arithmétique ;

Deux sur l'analyse des problèmes et deux échelles de problèmes.

Chacun de ces vingt tests est à son tour subdivisé en cinq sous-tests contenant chacun plusieurs dizaines d'exercices, en rapport avec autant de difficultés réelles. Des cartes spécialement destinées à cette fin permettent de faire le relevé des erreurs commises par chaque élève et du nombre d'erreurs de chaque espèce pour toute la classe. Enfin, des exercices correctifs correspondant à chaque erreur permettent de les corriger facilement. Si considérable qu'il paraisse, ce test n'est cependant pas complet. Il rend possible tout de même d'excellents diagnostics qui, répartis sur une période de sept années, ne constituent pas pour le maître une besogne au-dessus de ses forces.

Il existe chez nos voisins plusieurs tests de ce genre tant en arithmétique que dans les autres branches du programme, tant au degré primaire que secondaire. Nous ne sommes pas aussi favorisés, mais nous savons que le travail est commencé et qu'il portera bientôt des fruits.

Il reste à signaler, pour être complet, les possibilités que présentent les laboratoires de psychologie expérimentale ou les cliniques psychologiques pour l'étude des cas difficiles de déficiences physiques, psychologiques ou autres.

Ce n'est pas tout de connaître l'existence des procédés de diagnostic. Il faut s'en servir et surtout savoir s'en servir afin de faire de bons diagnostics.

Ceux-ci doivent être tout d'abord précis. Dire d'un élève qu'il est faible n'avance pas plus que de dire de lui qu'il est malade. Une moyenne générale de 65% à la fin du mois ne dit pas beaucoup au maître qui désirerait faire progresser cet élève. L'analyse des notes lui permettra peut-être de constater que la note d'arithmétique, 50%, baisse énormément la moyenne générale qui, sans cette note, serait de 75%.

C'est déjà beaucoup plus précis puisque nous connaissons la matière faible. Un pas de plus nous permettrait peut-être de constater par l'analyse des travaux de cet élève que tous ses échecs en arithmétique sont dus non pas à des erreurs de raisonnement mais à des erreurs de calcul. Un premier test diagnostic révélerait peut-être que toutes les additions sont parfaites mais que plusieurs soustractions, multiplications et divisions, sont manquées. Un test plus détaillé sur chacune de ces opérations démontrerait peut-être d'une manière évidente que cet élève de 6^e année ne sait pas du tout manipuler les zéros. C'est donc là qu'est tout le mal. Il suffira alors d'une petite leçon particulière et de quelques exercices pour remettre cet élève sur pied, lui donner le goût de l'arithmétique et lui

assurer les succès qu'il mérite. Ce cas, tout simplifié qu'il est, illustre bien celui d'un grand nombre d'élèves intelligents qui disent n'avoir aucune aptitude et par conséquent aucun goût pour l'arithmétique. Presque toujours, un diagnostic précis permet de découvrir, à l'origine, quelques faiblesses de ce genre que ces élèves ont traînées pendant plusieurs années, pour leur plus grand mal et celui de leurs professeurs. Tous les cas ne sont évidemment pas aussi simples et il n'est pas nécessaire que tous les diagnostics soient aussi précis. En règle générale, on ne doit pas chercher à être plus précis qu'il est pratique de l'être. Il est inutile de chercher la cause d'erreurs insignifiantes ou de s'acharner à diagnostiquer quand on sait qu'on ne pourra pas appliquer le remède.

En plus d'être précis, un bon diagnostic doit être valide, c'est-à-dire qu'il doit indiquer la vraie déficience et sa vraie cause. Celle-ci est ordinairement beaucoup plus difficile à découvrir que celle-là. C'est pourquoi, aux techniques plutôt mécaniques comme les tests diagnostics et l'analyse des travaux qui déterminent surtout l'existence d'un mal précis, il faut souvent ajouter l'interview si l'on veut connaître la cause de ce mal. Deux moyens sont très utiles pour juger de la validité d'un diagnostic pédagogique. Tout d'abord, si celui-ci révèle la présence d'une condition déjà connue comme cause possible de déficience ou d'erreur, il est fort probable qu'il est valide. Si, pour revenir à un exemple du début, l'observation d'un enfant qui écrit mal révèle une faiblesse de la vue, il est fort possible que le diagnostic soit bon, car la faiblesse de la vue est une cause possible d'une mauvaise calligraphie. Le moyen second consiste tout simplement à vérifier l'efficacité d'un programme correctif fondé directement sur le diagnostic. Si notre élève d'il y a un instant, qui était faible en arithmétique à cause, pensions-nous, de son inaptitude à manipuler les zéros réalise, après quelques périodes d'exercices, des progrès sensibles, il est évident que le diagnostic était valide.

Il doit être aussi constant, c'est-à-dire permettre les mêmes conclusions dans des circonstances identiques. Lorsque deux personnes également compétentes en arrivent à déterminer des causes diverses et à prescrire des traitements différents, il est probable que l'un des deux procédés de diagnostic manque de certitude. Il en est de même, lorsqu'un même test, administré deux fois au même sujet sans qu'il y ait eut d'enseignement correctif entre les deux administrations, donne des résultats différents dans les deux cas. Quelle que soit la méthode employée, il faut à tout prix éviter le subjectivisme et ne pas fonder ses jugements sur des impressions mais sur des faits. Quand un diagnostic révèle un manque d'adaptation du programme ou l'emploi de mauvaises méthodes d'enseignement c'est peut-être peu intéressant pour les responsables mais on n'a pas le droit de mettre en cause l'intelligence ou la paresse des élèves. Le vrai diagnostic pédagogique est un travail scientifique qui exige de celui qui s'y livre une attitude scientifique. Le maître, puisque dans les cas ordinaires c'est lui qui est le diagnosticien, doit posséder cette qualité indispensable au chercheur. Il doit de plus se familiariser avec la méthode des tests, leur administration, leur correction et surtout l'interprétation des résultats. Il est particulièrement important de suivre à la lettre les instructions données par leurs auteurs, d'obtenir l'entière collaboration des élèves et de ne pas les renseigner sur le contenu du test avant son administration. Ces remarques peuvent paraître à plusieurs assez élémentaires, mais l'expérience a démontré qu'elles sont absolument nécessaires. Enfin, le maître doit posséder parfaitement sa matière et connaître toutes les principales difficultés que présente le programme dans ses différentes parties. Autrement, il lui sera

impossible d'émettre des hypothèses sensées concernant les causes possibles des erreurs ou déficiences rencontrées.

En respectant toutes ces exigences, le maître pourra faire un bon diagnostic. Mais, ce serait en vain qu'il se serait appliqué à ce travail s'il devait s'arrêter là. On ne cherche pas les causes d'un mal uniquement dans le but de les contempler mais bien plutôt pour les faire disparaître. Aussi tout comme le diagnostic médical est fait en vue du traitement, le diagnostic pédagogique doit être suivi de l'enseignement correctif. Connaissons-nous le mal et ses causes d'une façon précise, c'est là et pas ailleurs qu'il faut appliquer le remède. Lorsqu'un élève est faible en arithmétique parce qu'il ne sait pas manipuler les zéros, il est peu pratique de l'obliger à effectuer des opérations qui n'en contiennent pas. Ni le maître, ni l'élève n'ont de temps à perdre en des exercices inutiles. Il n'en faut pas perdre non plus en de vains tâtonnements. Le correctif doit suivre le diagnostic d'aussi près que possible. Comme il s'agit en l'occurrence de travail individualisé, puisque les élèves n'accusent pas tous les mêmes déficiences, il est important que l'horaire prévoie certaines périodes de temps qui lui sont réservées. A l'heure indiquée, chacun reçoit le matériel correctif qui lui est destiné et travaille ainsi à corriger ses fautes à lui. Personne ne perd un temps précieux à reprendre des travaux qu'il a très bien réussis. Il n'existe pas de règles absolues pour l'organisation de ce travail que l'on pourrait appeler de récupération. On peut lui réserver deux ou trois périodes d'une heure au cours de la semaine ou une seule période plus longue. Pendant ces périodes, le maître donne à chacun le matériel d'exercices approprié, et ajoute les explications particulières. On ne peut objecter que c'est ajouter à un horaire déjà trop chargé puisque l'on épargne un temps considérable employé jusqu'ici à de nombreuses répétitions et explications collectives destinées et profitables à quelques élèves seulement. Quant à ceux qui n'auraient pas ou presque pas besoin d'exercices correctifs, il serait facile de les intéresser à des travaux qui leur permettraient d'acquérir un complément de connaissances ou de culture. Ce serait de l'individualisation dans sa forme la plus élémentaire mais aussi la plus profitable.

Il importe ensuite, pour tirer le meilleur parti possible du procédé que nous venons de décrire, de vérifier la validité de l'enseignement correctif. Ce qui peut se faire tout simplement en plaçant de nouveau l'élève dans une situation semblable à celle où il a échoué. S'il réussit, c'est que le traitement a été efficace et aussi que le diagnostic a été bien fait.

La pratique régulière de ce procédé fournira au maître des renseignements précieux sur les principales difficultés rencontrées par les élèves. Quand il connaîtra les causes d'erreurs, il lui sera possible de donner un enseignement préventif qui diminuera d'autant le travail diagnostic et correctif.

Le diagnostic pédagogique et son corollaire nécessaire à l'enseignement correctif sont donc très utiles au maître et à l'élève. Ils sont possibles aussi puisque la pédagogie traditionnelle les a pratiqués de tout temps et que la pédagogie nouvelle en a perfectionné les techniques et facilité la pratique en élaborant un matériel adéquat.

Deux conditions paraissent indispensables à l'application efficace et à la généralisation de ces procédés.

Tout d'abord, un personnel enseignant préparé, c'est-à-dire parfaitement au courant de toutes les difficultés que présente le programme aux différents degrés du cours et connaissant toutes les techniques du diagnostic et de l'enseignement correctif.

Il nous faudrait ensuite un matériel approprié comprenant des échelles objectives des difficultés de tests diagnostics pour les principales parties des matières les plus importantes et des exercices correctifs gradués et bien adaptés aux besoins.

Il appartient aux écoles normales de préparer le personnel enseignant à ce travail délicat. Il suffit d'attirer son attention sur le problème et d'orienter la méthodologie spéciale en ce sens.

Quant au matériel considérable exigé pour la mise en pratique d'un programme complet de diagnostic et d'enseignement correctif il est certain qu'un bureau de recherches pédagogiques rendrait d'inappréciables services. Il serait même indispensable. En attendant sa création qui, nous osons l'espérer, ne tardera guère, les professeurs des écoles normales, avec le concours des élèves maîtres et de leurs anciens élèves, favorisés qu'ils sont par la présence des écoles d'application, véritables petits laboratoires de pédagogie expérimentale, peuvent poser quelques jalons que les années se chargeront de **relier en un tout harmonieux.**

C'est un terrain encore vierge chez-nous. Les chercheurs peuvent s'y aventurer nombreux. Ils contribueront, par leur zèle à rendre notre enseignement toujours plus moderne dans ses techniques et mieux adapté à ceux auxquels il est destiné.

Trefflé Boulanger,

directeur général des Études, Montréal

DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ADOLESCENT

PREMIÈRE PARTIE : DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

POUR étudier, par étapes, la psychologie de l'être humain il faut recourir à la psychologie expérimentale. Car si l'on reste dans le domaine de la psychologie rationnelle, les facultés telles que reconnues par la scolastique étant présentes dans l'être à tous les moments de sa vie — avec des manifestations diverses, suivant les époques, il est vrai — il serait oiseux de les fractionner pour en étudier la nature et l'objet.

La psychologie expérimentale étudie les réactions et les manifestations de ces facultés à une époque particulière de la vie de l'être. Elle ne nie pas la psychologie rationnelle. Au contraire. Si les psychologues cherchent, par exemple, à mesurer le degré d'intelligence, de mémoire, de jugement, c'est parce que d'avance ils reconnaissent l'existence de toutes ces facultés et qu'ils les admettent en principe, avant d'entreprendre tout travail.

Disons tout de suite que dans la vie de l'être, il n'y a pas de cloisons étanches. Il n'y a pas un moment donné où on peut dire : " Ici finit l'enfance et commence l'adolescence ". Mais il faut tout de même fixer, pour les besoins de l'exposé, des limites approximatives, si arbitraires qu'elles paraissent.

Qu'est-ce donc alors que l'adolescence ? C'est cette période généralement comprise entre la treizième et la dix-neuvième année d'âge que les anglophones appellent la période des " teens " (comptez en anglais de 13 à 19, et vous aurez l'explication de cette appellation). Le Père McCarthy, jésuite, nous dit que pendant ce temps " il est difficile de considérer l'individu comme un enfant et également difficile de le considérer comme un adulte ". Leta-S. Hollingworth enseigne que l'adolescence est " l'époque qui commence avec les premiers symptômes de la puberté et se termine à l'arrêt de la croissance ". Cette définition est moins mathématique et plus juste que la première.

Les premiers symptômes de la puberté apparaissent généralement vers treize ans et demi chez les garçons et un peu plus tôt chez les jeunes filles. La croissance arrête vers dix-huit ans, chez les jeunes filles, et vers vingt ans, chez les garçons. Ce n'est ni 20 ans, ni 18 ans pour tout le monde. Ces chiffres ne sont que des moyennes. Les différences individuelles gardent toujours leur rôle d'éléments essentiels en psychologie appliquée.

Bornons-nous ici à donner les principaux traits caractéristiques de l'adolescence.

Le mot " psychologie " nous oriente directement vers l'étude de l'âme de l'adolescent. Mais si l'on s'en rapporte à une doctrine sûre et simple à la fois, celle du petit catéchisme de la province de Québec où on lit que " l'homme est un être composé d'un corps et d'une âme ", il est pratiquement impossible d'étudier à fond la psychologie, sans avoir des données assez précises sur le développement physique de l'individu. C'est pourquoi, après en avoir dit quelques mots, nous passerons à la partie la plus importante qui est l'étude du développement mental.

La philosophie nous enseigne que toute connaissance nous vient par les sens. D'où, si les sens sont faibles, insuffisamment développés, malades, infirmes, le développement mental s'en ressent plus ou moins parce que l'esprit a à sa disposition des moyens moins bien adaptés au milieu et aux circonstances que ceux que peut fournir un corps sain.

Pendant la période de croissance, certaines transformations physiques sont très apparentes ; d'autres le sont moins. On est arrivé à découvrir ces dernières à force de mensurations répétées et suivies, d'après deux méthodes qui ont également cours : la première consiste à prendre des mesures sur les mêmes sujets, à différents âges, et la seconde, à prendre des mesures sur un très grand nombre de sujets de même âge. Il est assez curieux et intéressant de noter que les chercheurs qui ont travaillé selon ces deux méthodes sont arrivés en fait aux mêmes résultats, quels que soient les points observés : poids, taille, capacité respiratoire, force musculaire, capacité motrice, etc.

L'une des principales caractéristiques physiques de l'adolescence c'est *l'inégalité dans la croissance* des diverses parties du corps. Les membres les plus longs croissent plus rapidement (jambes et bras). Les pieds et les mains sont à leur dimension normale vers l'âge d'une quinzaine d'années, ce qui fait que certains adolescents ont une figure encore jeune et des mains, des pieds et des jambes d'adultes, ayant toujours de ce fait un air plutôt gauche.

Il peut être aussi intéressant de noter que le volume intérieur du crâne est presque à sa grosseur normale à l'âge de huit ou neuf ans. Qu'est-ce donc qui change la physiologie après cet âge ? La figure s'allonge, la mâchoire s'affirme, le menton devient plus marqué, mais l'intérieur de la boîte crânienne n'a pas grandi. Pourrait-on alors coiffer le garçon de 15 ou 16 ans avec un chapeau de même grandeur que celui qu'il portait à dix ans ? Non, parce que le crâne s'est épaissi par l'extérieur, sans augmenter son volume intérieur. L'expression faciale se modifie ainsi graduellement jusqu'à la maturité.

Les poumons prennent aussi une expansion marquée. Sur ce point, les garçons l'emportent sur les filles. Certains auteurs attribuent à cette infériorité physique, le fait que la tuberculose est plus répandue chez les filles que chez les garçons. La cage thoracique restant plus petite, la capacité respiratoire est diminuée d'autant, d'où s'en-suivrait cette maladie qui s'attaque principalement aux poumons.

Par contre, les os du bassin se développent beaucoup plus chez les filles que chez les garçons. On devine tout de suite pourquoi. Dieu le veut ainsi en prévision de la maternité.

Les muscles se développent beaucoup en volume, en fermeté et en force. Ils sont, pour une bonne partie, la cause de l'augmentation du poids de l'individu. Les muscles principaux, qui commandent le mouvement des bras et des jambes, se développent plus tôt et plus vite que les autres. Les plus délicats, qui coordonnent les mouvements, se développent plus lentement et plus tard. Alors, apparaît un certain déséquilibre qui se

manifeste par une maladresse, une gaucherie que les adultes attribuent trop facilement à la négligence ou à la mauvaise volonté. C'est une erreur. Si les adolescents sont un peu tapageurs, brusques et maladroits dans leurs mouvements, c'est dû, la plupart du temps, au manque de coordination des systèmes musculaires et nerveux.

Un autre muscle qui se développe pendant l'adolescence et auquel il faut apporter une attention particulière, c'est le cœur. Un garçon ou une fille qui pratiquerait les sports d'une manière exagérée développerait son cœur d'une façon anormale. Le cœur travaillerait trop fort pour ce que peuvent supporter les artères et les veines. Le déséquilibre physique ainsi engendré pourrait occasionner des troubles, même d'ordre mental.

L'appareil vocal lui-même évolue pendant l'adolescence. Les cordes s'allongent, particulièrement chez les garçons. Le ton baisse, devient plus grave. Il arrive de temps à autre que l'adolescent, dont la voix est encore mal affermie, passe inopinément du ton grave au ton grêle, causant l'hilarité de son entourage.

Tout cet ensemble de la croissance physique provoque souvent des réactions d'ordre mental très vives chez l'adolescent. Il s'aperçoit qu'il est gauche, que ses pieds sont trop longs, ses mains trop grosses, ses manches trop courtes... Il en devient gêné, même paralysé quelquefois. Comme il manque d'esprit d'observation et de connaissance, il ne voit pas que son voisin est comme lui. Il ne sait pas que tout le monde y a passé et que le temps va corriger cet état de chose. A la longue, cette disposition peut créer un complexe d'infériorité difficile à surmonter.

La croissance physique peut créer encore bien d'autres problèmes. Il faut en faire l'analyse au moyen de la toise, de la balance et des autres instruments modernes. Ajoutez beaucoup d'observation personnelle, renseignez l'adolescent, faites-lui comprendre qu'il traverse une phase naturelle de sa vie, encouragez-le à supporter ces inconvénients passagers, invitez-le à prendre des précautions appropriées ; et surtout manifestez-lui beaucoup d'intérêt. Ainsi, obtiendrez-vous les meilleurs résultats.

Pendant cette période de croissance, il faut également surveiller la tenue de l'adolescent pour prévenir les mauvaises habitudes et assurer son développement normal. Les exercices appropriés au grand air et la pratique modérée des sports sont également indiqués. Je dis modérée parce qu'une bonne partie de l'énergie vitale est absorbée par la croissance. Si les sports s'ajoutent aux études intenses, il va de soit que les réserves d'énergie s'épuisent et que bientôt des dépressions nerveuses obligent l'adolescent à suspendre ses études pour une cure de repos. Une meilleure économie de l'énergie physique éviterait ces accidents. Rendons ce service aux individus, aux familles et même à la société.

Une deuxième caractéristique, c'est *la puberté*. Elle a des répercussions d'ordre moral, mais on peut la classer quand même au nombre des caractéristiques physiques. Du point de vue anatomique, les organes de la reproduction sont présents depuis la naissance. Leur développement est graduel, au cours des années. L'élément nouveau, d'ordre physiologique, apparaît au moment où la jeune fille et le jeune homme deviennent physiquement capables de remplir les fonctions voulues par le Créateur, à savoir : la reproduction d'êtres humains.

On a l'habitude de considérer cette période comme critique. Si vous me le permettez, je vous citerai quelques opinions sur ce point. Allers, un grand psychologue catholique, dit que " malgré son rôle important, c'est une erreur de considérer la puberté comme le point capital de l'adolescence.. " Le Dr Thom dit, à son tour, que c'est " un

aspect normal de la vie qui débute avec la première enfance, se développe graduellement comme le corps, les sentiments, l'intelligence". L'abbé Viollet, dans *L'enfant devant la vie* écrit : " On a coutume de qualifier la puberté d'âge ingrat ou difficile. Pourquoi ? Peut-être parce que les éducateurs ne l'ont pas suffisamment étudié pour le bien diriger et rejettent sur l'enfant les maladroites dont ils sont cependant responsables. Peut-être aussi parce que l'enfant subit à cet âge de si profondes transformations morales et physiques que son caractère apparaît instable et capricieux. En réalité, cet âge n'est ni plus ingrat, ni plus difficile que celui de la première enfance."

Quelle attitude prendre alors en face de cet état de choses ? Le considérer comme un fait accompli qu'il faut accepter, un état normal qu'on ne peut supprimer et qui modifie beaucoup le comportement de l'individu. Ce n'est ni vous, ni moi qui avons voulu cela. C'est quelqu'un de beaucoup plus sage que nous, infiniment plus sage que nous, le Créateur lui-même.

Quelle est, d'ailleurs, l'attitude de l'Église à ce sujet ? Je ne crois pas me tromper en affirmant que l'Église considère l'attrait des sexes comme une excellente chose en soi, une impulsion naturelle voulue de Dieu pour perpétuer la race. Elle reconnaît même les vertus que le sexe a suscitées. A l'appui de cet énoncé, je cite le Père McCarthy, s.j., " l'instinct sexuel, dit-il, est à la base de beaucoup de choses que l'on compte parmi les plus belles de la vie, la chevalerie et la galanterie en sont les fruits ; il a inspiré plusieurs beaux poèmes et des œuvres d'art les plus justement admirées ; les raffinements de la culture ont souvent eu pour origine l'attraction des sexes et la courtoisie que cet attrait a su développer." (1)

Le plus grand problème de la puberté vient de l'écart entre le moment où les jeunes deviennent physiquement capables de procréer et celui de fonder un foyer. Il s'écoule, entre la puberté et le mariage, des années difficiles pendant lesquelles l'adolescent est attiré vivement vers les personnes de l'autre sexe. Le nécessité de poursuivre ses études, l'insuffisance de son travail, les coutumes imposées par la société sont autant de causes qui l'empêchent en quelque sorte de suivre son impulsion naturelle. C'est à ce moment qu'il a le plus besoin de notre aide pour ne pas s'égarer.

Comment l'aider ? Il y a d'abord les moyens d'ordre naturel : aération, propreté de la personne, du vêtement et du lit ; vêtements amples, sommeil abondant, exercices physiques au grand air, éloignement des émotions intenses, distractions, enseignements. Les premiers de ces moyens se passent de commentaires. Un mot sur les trois derniers. Les psychologues affirment que l'émotion intense affecte l'imagination ; que celle-ci stimule tout le système glandulaire dont le surcroît d'activité réagit à son tour sur l'imagination. Ainsi l'adolescent se trouve pris dans un cercle vicieux dont il a quelquefois peine à sortir. Il faut donc éviter aux jeunes les occasions d'émotions intenses.

La diversion est un autre excellent moyen. Tenir les jeunes gens occupés à des choses qui les intéressent, les empêche de s'évader dans le rêve dont nous parlerons dans la seconde partie de cette conférence.

Il faut aussi faire l'éducation des jeunes sur le problème de la puberté. Qu'on le veuille ou non, ils vont finir par apprendre ce qu'on s'acharne à leur cacher. S'ils l'apprennent ailleurs, on ne sait pas qui sera leur maître. A coup sûr, des maîtres improvisés que leur fournira le hasard des rencontres.

(1) *Training the Adolescent*.

Puisque, d'une part, il est désirable et possible de faire l'éducation des jeunes sur cet instinct naturel et ses manifestations, et que, d'autre part, l'abstention peut être dangereuse, il vaut mieux prendre ses responsabilités, même si c'est gênant ou difficile, et s'assurer que les choses seront faites avec bon sens, prudence, honnêteté, par qui de droit.

Qui doit faire cette éducation-là ? Les parents, le directeur spirituel et, à l'occasion, les éducateurs.

De quelle façon ? Individuellement. Certaines personnes favorisent l'éducation collective. Ce n'est pas convenable, parce que si on fait l'éducation en groupe, une partie des élèves peuvent être intéressés, tandis que le moment n'est pas encore venu pour les autres. Il aurait mieux valu attendre pour ces derniers. De plus, les problèmes ne sont pas les mêmes pour tous. Voilà pourquoi il faut que cette éducation se fasse individuellement, sans détour, ni fausse pudeur.

Quoi dire ? Des choses très simples sur l'amour réciproque des parents, sur la maternité, le tout placé sur un plan aussi élevé que possible. Mettre tout de suite dans leur cœur beaucoup d'idéal en louant la vertu et le bonheur qu'elle engendre et en suscitant des habitudes de respect à l'égard de l'autre sexe — surtout des jeunes gens à l'égard de la femme.

Est-ce que les adolescents la désirent, cette instruction-là ? Oui, d'après les enquêtes qui ont été faites. Ils ne la demandent pas cependant parce qu'il leur en coûte, à eux aussi, de parler de ce sujet. Ils n'osent pas. Les parents et les éducateurs doivent être en alerte et remarquer le moment où, par une attitude, une parole, un geste, l'adolescent révèle qu'il se pose un point d'interrogation, puis saisir ce moment opportun pour répondre à son attente inexprimée.

Pour efficaces qu'en soient ces moyens naturels, dans certains cas, ils sont insuffisants. Comme catholiques, nous avons à notre disposition des secours surnaturels bien supérieurs aux premiers : la prière, la fréquentation des sacrements, la grâce. Inutile d'insister. Tous les éducateurs catholiques conviennent que ce sont les moyens les plus efficaces de préservation. Faisons produire aux moyens naturels leur maximum de rendement, puis recourons ensuite aux moyens surnaturels et aux secours de la religion.

Croissance physique et puberté : voilà les deux caractéristiques importantes de l'adolescence avec les problèmes qu'elles créent et les solutions qui peuvent donner des résultats satisfaisants, quand elles sont employées à bon escient.

* * *

DEUXIÈME PARTIE : DÉVELOPPEMENT MENTAL

La première partie de ce travail a porté sur deux caractéristiques d'ordre physique de l'adolescence. La seconde traitera de quelques points particuliers de l'intelligence et du caractère.

Il est relativement facile de constater des faits d'ordre physique ; on n'a qu'à utiliser la balance, la toise et certains instruments de précision bien connus. Mais quand arrive le moment des mensurations d'ordre mental, spirituel, le travail est beaucoup plus difficile. Tout de même, à force de patience et de persévérance, les psychologues sont parvenus à préparer, pour mesurer l'intelligence, la mémoire et le jugement, des instruments qui donnent de bons résultats dans l'ensemble et qu'on appelle des tests.

Les tests ont donné jusqu'ici des résultats fort convenables dont l'ensemble nous indique que la courbe de croissance de l'intelligence est régulière, normale pendant l'adolescence. Cette courbe est à accélération négative, c'est-à-dire que l'intelligence croît constamment mais de moins en moins à mesure qu'elle se rapproche de son sommet qu'elle ne dépassera plus en quantité. Quant à la qualité, on affirme qu'il est toujours possible d'y ajouter, parce que l'intelligence est considérée comme un instrument dont on peut toujours mieux se servir, avec le temps. Le "plafond" de la courbe d'intelligence est atteint, en moyenne, vers dix-huit ans, avec des variations selon les individus.

La mesure de l'intelligence par le test a amené les chercheurs à établir une unité d'appréciation qu'on appelle le quotient intellectuel et dont la valeur numérique peut s'échelonner, théoriquement, de zéro jusqu'à 200 et au-delà. Celui qui a un quotient intellectuel de 24 n'est en rien comparable à celui qui en a un de 180 : c'est l'indigence en face de l'opulence ! On admet généralement qu'il y a 60% de la population qui se trouve entre 90 et 110 de quotient intellectuel. Le reste se divise à peu près également entre les deux extrêmes : 20% inférieurs à 90, 20% supérieurs à 110.

L'expérience prouve que la poursuite des études au degré secondaire ou à l'école normale exige un quotient intellectuel d'au moins 110. Qui est inférieur à 110 pourra terminer ses études à ce degré, mais avec difficulté et sans grand profit, généralement. A défaut de tests d'intelligence, les notes scolaires peuvent être des indications assez précises pour le choix des élèves, bien qu'elles varient considérablement selon que l'examen a été facile ou difficile et le correcteur, sévère ou indulgent. Une expérience que j'ai eu l'occasion de poursuivre et de publier sur la correction des rédaction françaises révèle assez éloquemment quelle est la valeur véritable des notes, dans la correction de ces examens. (2)

Mais revenons au développement de l'intelligence. Dans l'ensemble, on n'y observe pas de développements brusques, nous signalons cependant quelques caractéristiques de ce développement.

La première, c'est l'apparition d'intérêts nouveaux. On pourrait définir l'intérêt par ce mot de F. D. Brooks : " C'est ce qui plaît par opposition à ce qui déplaît."

Qu'est-ce qui plaît aux adolescents ? D'abord, ils sont intéressés davantage à leur apparence. Ils consentiront d'eux-mêmes à se laver les mains, à se peigner et à brosser leurs chaussures. Ils veulent être mieux mis. L'amour de la toilette se développe considérablement chez la jeune fille, et le jeune homme n'en est pas exempt. Cette disposition dérive de la puberté. Chacun veut plaire aux personnes de l'autre sexe et surveille davantage son apparence physique. Voilà une disposition naturelle, pas mauvaise en soi. Servons-nous en comme d'un ressort à faire jouer en faveur de l'hygiène et des bonnes manières.

Un grand intérêt se manifeste également pour les jeux et les sports, surtout chez les jeunes garçons qui en arrivent à entretenir un véritable culte pour la force. Les manifestations physiques les captivent. Ils aiment à assister ou à participer à des parties ou à des tournois de tennis, de balle-au-camp, de hockey, de lutte et de boxe. Ceux qui sont

(2) *Revue Canadienne trimestrielle* — Septembre 1938.

physiquement handicapés et qui ne peuvent pratiquer les sports applaudissent aux exploits des autres. Ce qui fait que rares sont les jeunes qui ne connaissent pas les joueurs de hockey et de balle-au-camp de leurs équipes locales. Un paragraphe de l'abbé Viollet illustre bien cet engouement : " D'où une griserie spéciale : la griserie du muscle. Elle se transforme en une sorte de dévotion pour toutes les manifestations de la force physique. C'est l'âge où les adolescents se comparent les uns aux autres, luttent à qui sera le plus fort, le plus agile, le plus adroit. Ce sont des compétitions, des concours et des championnats. Ils sont au courant de toutes les manifestations sportives, lisent les journaux spéciaux, connaissent le nom de tous les champions du monde et en parlent comme de vieux camarades. Il semble que ceux qui ne se sentent ni assez forts, ni assez audacieux pour s'exhiber eux-mêmes, se rattrappent en se mettant au courant des prouesses des autres et s'en montrent aussi fiers que s'ils les avaient accomplies eux-mêmes." (3)

Que font les jeunes filles pendant ce temps ? Elles prennent conscience de leurs charmes féminins. Elles cherchent à plaire. C'est déjà la coquetterie qui pointe. On a les moyens qu'on a... Lisons plutôt : " A cette dévotion des garçons pour la force physique correspond, chez les filles, une dévotion semblable pour leur grâce féminine. Arrivées à l'âge de la puberté, les filles commencent à découvrir leurs charmes et à s'en inquiéter. Elles se regardent longuement dans la glace. Elles éprouvent une véritable angoisse, si elles craignent de ne pas être aussi belles que leur sexe l'exige. Elles s'arrangent, se parent, améliorent, par toutes sortes d'artifices, ce qui leur apparaît défectueux dans leur personne. Elles cherchent les gestes, les attitudes, les manières qui les feront passer pour de vraies femmes et provoqueront les regards du sexe masculin. Cette double caractéristique du sexe masculin et du sexe féminin montrent bien que nous nous trouvons en présence de puissances nouvelles qui agissent sourdement sur les adolescents et les portent à mettre en valeur les caractéristiques de leur sexe pour les faire valoir aux yeux de l'autre." (4)

Du côté intellectuel, il se manifeste également des intérêts nouveaux. Un chercheur américain, Jordan, a fait une enquête auprès de 5,000 jeunes gens de 12 à 18 ans, pour connaître leur goût en lecture. Qu'a-t-il découvert ? Que l'aventure y tient la première place dans une proportion d'à peu près 60%. Viennent ensuite le roman, 12%, puis l'humour, 10%. Cela fait déjà 82%. Le reste se partage entre des choses plus sérieuses : sciences, mathématiques et enfin... éducation. Vers 18 ans, le roman prend les devants sur l'aventure. Ces choses sont intéressantes à connaître, parce que les maîtres désirent diriger les lectures des jeunes. Essayer à ce moment d'imposer à ceux-ci des lectures en contradiction avec leurs intérêts, c'est courir au désastre et risquer de tuer à tout jamais le goût de la lecture.

Faut-il les livrer entièrement à leur inclination pour la vie d'aventure ? Il y a moyen, je crois, de trouver de bons auteurs qui se sont employés à entremêler le récit d'aventures, d'idées saines que les jeunes lecteurs absorbent sans s'en apercevoir. Quel mal y a-t-il à les intéresser à des lectures qui leur plaisent tout en leur faisant du bien ? Même chose pour le roman. Tous les romans ne sont pas mauvais, ils ne sont pas tous défendus. Il y en a de beaux et de bons à la fois, et d'instructifs qui peuvent porter au bien parce qu'ils s'inspirent de vies normales et édifiantes. Les adolescents les goûtent parce qu'ils y trouvent une satisfaction pour leur imagination. Il faut prendre la jeunesse

(3) L'enfant devant la vie".

(4) Op. abbé Viollet.

telle qu'elle est et non pas comme on voudrait la voir. Normalement, une tête de 15 ans ne peut pas penser comme celle de 40 ans. C'est aux éducateurs à montrer plus de maturité en s'adaptant aux jeunes, en exploitant les ressources que ces derniers offrent pour arriver à la fin par excellence : leur éducation.

Il en va de même pour le cinéma. Les jeunes aiment le cinéma. Encore là ils recherchent les films d'aventure, puis la comédie (ils aiment à rire), puis l'histoire et ensuite le mystère. Les films éducatifs viennent bien loin après les autres dans la classification faite par Mitchell : au dixième et dernier rang ! Sûrement que les grands airs solennels de gens qui se prennent trop au sérieux les ennuient.

Un intérêt marqué se manifeste aussi pour l'orientation. Franklin a questionné sur ce point près de 1,500 adolescents ; 98% ont répondu. McCracken et Lamb ont fait une autre enquête auprès de 2,000 enfants sur ce sujet également. Ils ont trouvé à peu près la même proportion de réponses. La manifestation de cet intérêt nouveau ne fait pas de doute.

Cette préoccupation dure-t-elle ou si elle n'est que passagère ? Des jeunes gens qui ont répondu au questionnaire précité, combien y pensaient encore plus tard ? Les mêmes chercheurs sont revenus auprès des mêmes étudiants à un an d'intervalle et ils ont trouvé que, dans 60% des cas, la voie choisie restait la même. D'où l'on peut conclure à une certaine constance de la part de l'adolescent, une fois fixé le choix de sa carrière.

De quelle façon faut-il utiliser ces intérêts nouveaux dans l'éducation physique, intellectuelle et morale ?

L'attrait de la belle apparence peut servir à la formation, à la tenue correcte, aux bonnes manières et à l'hygiène. Les jeux et les sports favorisent le développement de l'esprit d'équipe, de la discipline, d'une saine émulation, de l'initiative et de l'empire sur soi-même. Accepter la défaite, c'est dur. Contenir sa joie dans la victoire, c'est aussi difficile. Quel excellent rendement ne peut-on pas tirer des sports bien organisés et bien pratiqués, ne serait-ce que pour tenir les jeunes occupés et les détourner d'autres préoccupations d'ordre moins recommandable !

Dans le choix des lectures, il faut exercer une certaine surveillance, sans imposer ses goûts aux adolescents. Un adulte lit un livre sérieux, il le trouve très beau, il s'en délecte. Très bien, tout le monde s'en réjouit. Mais on aurait tort de croire que le jeune homme et la jeune fille de seize et dix-sept ans vont y prendre la même délectation. Non. Il leur faudrait avoir la maturité de l'adulte et ils ne l'ont pas.

Les jeunes gens pensent à leur avenir et au choix de leur vocation. Celle-ci est affaire personnelle. La meilleure formule d'assistance est encore la liberté dirigée. Il convient d'instruire les jeunes sur la valeur des vocations : vocation sacerdotale, vocation religieuse, vocation au mariage, carrières diverses. Une fois instruits de toutes ces voies, il faut les laisser faire leur propre choix. Trop d'insistance de la part des parents et des maîtres entraîne souvent des malheurs. Chacun a rencontré, dans sa vie, de ces gens qui ont embrassé telle vocation ou telle carrière pour faire plaisir à leurs parents. Y sont-ils heureux généralement ? Non, parce que leurs goûts et leurs aptitudes les attirent vers autre chose. Renseigner, faire voir, mais laisser choisir. Voilà la formule idéale.

Une deuxième caractéristique d'ordre intellectuel et moral, c'est l'accroissement marqué de l'esprit d'indépendance. Pour ce qui est des soins matériels, l'adolescent cherche à se dégager de l'aide de sa famille, il désire se mettre à son compte. Il veut

aussi décider par lui-même, agir par lui-même ; il cherche sa voie vers l'indépendance totale. " Une autre caractéristique de l'âge, écrit l'abbé Viollet, est le goût de l'indépendance. Au cours de ses premières années, l'enfant ne se scandalise pas d'être mené et dirigé par les grandes personnes. Il établit naturellement une différence entre lui et les adultes et concède à ceux-ci, même quand il se laisse aller à la révolte, le droit de commander. Il n'en est plus de même à l'âge ingrat. Le jeune adolescent, conscient de sa personnalité naissante, n'accepte plus d'être dirigé et commandé comme un enfant. Il prétend se conduire seul. Pour en témoigner, il emploiera souvent des moyens enfantins, comme de ne pas dire où il va et pourquoi il sort, de se libérer des obligations familiales, voire de fumer une cigarette en cachette de ses parents. Il envie les grands qui n'ont plus à rendre compte de leurs faits et gestes. La liberté des grandes personnes lui apparaît comme le summum du bonheur. Rien ne paraît plus insupportable à un grand garçon de quinze ans que d'être toujours accompagné par sa mère. Il y voit comme une sorte de déchéance qui le ravale au niveau des petits garçons. Ce besoin d'indépendance physique s'accompagne toujours d'un besoin similaire d'indépendance morale. L'adolescent a horreur des conseils. S'il n'ose pas toujours discuter avec celui qui les lui donne, il les écoute d'un air excédé, paraissant dire : " Vous m'ennuyez ". Mais le plus souvent, surtout en famille, il répond, se lançant dans des discussions sans fin pour se donner raison. Jamais un adolescent n'avoue qu'il se trompe ou qu'il a tort. Ces dispositions ne sont pas pour nous effrayer." (5)

Pour notre gouverne, il faut bien retenir ce dernier mot : " Ces dispositions ne sont pas pour nous effrayer ". En effet, l'être humain qui serait totalement dépourvu de cette poussée d'indépendance n'arriverait jamais à l'âge adulte dont la caractéristique est de pouvoir agir soi-même, librement. Les éducateurs ou les parents qui emploieraient, pour se faire obéir, des moyens draconiens, sous prétexte de " casser " le caractère d'un jeune, feraient preuve de bien peu de psychologie et risqueraient de briser à tout jamais l'un des ressorts les plus précieux de la personnalité.

" Cette disposition de l'adolescent témoigne que nous nous trouvons en présence d'une personnalité en voie de formation. Pour se donner à lui-même le sentiment de la force, l'adolescent éprouve le besoin de s'affirmer en toutes circonstances et contre tout le monde. Ne voulant plus être traité comme un enfant, il est exaspéré de ne pas être traité comme un adulte." (6)

Gouverner les jeunes dans ces conditions peut paraître difficile, mais c'est réalisable. On peut, tout en faisant semblant de rien, leur poser des problèmes de conduite. En face d'une difficulté, on peut dire comme ceci, par exemple : " J'ai telle question à régler. Je suis perplexe. Je ne sais vraiment pas comment m'y prendre. Qu'est-ce qu'on pourrait bien faire ? " Cet appel à leur initiative les stimule, toutes leurs ressources inventives sont mises en branle. Certaines solutions proposées seront tout à fait inopportunes. Nous étudierons alors leur hypothèse avec eux, nous leur en ferons voir les points faibles, nous les amènerons insensiblement à la solution normale, celle que nous avions prévue. Si plusieurs bonnes solutions s'offrent et qu'ils nous aient suggéré l'une d'entre elles, prenons-là pour augmenter leur confiance en eux-mêmes. Ils auront acquis, de ce fait, des connaissances nouvelles ; ils en auront du plaisir et ils ne nous en aimeront que davantage. La méthode a réussi à plus d'un éducateur que je connais et qui ont exercé une

(5) Op. cité abbé Viollet.

(6) Op. cité abbé Viollet.

grande influence sur les jeunes parce que ceux-ci ont découvert qu'ils étaient compris. Des élèves se sont ainsi attachés à leurs maîtres pour la vie. Favorisons-les dans leurs initiatives. Laissons pousser leurs ailes ; ils en auront besoin plus tard et ils auront besoin qu'elles soient solides et bien équilibrées. Cet acheminement vers l'indépendance, il ne faut pas l'interrompre ; il faut plutôt le comprendre, le diriger et ne pas craindre qu'il cause la perte de notre autorité. L'autorité que l'on paraît perdre dans le commandement, on la regagne en influence, la seule forme de l'autorité véritable et durable.

D'ailleurs les enfants pensent généralement bien peu à nous dans l'organisation de leur vie. Le maître n'existe pas beaucoup dans leurs préoccupations. A un examen du certificat d'études de septième année, un problème portait sur le volume d'air d'une classe de 25 élèves. Il s'agissait de trouver le nombre de pieds cubes d'air par personne. Tous les élèves ont divisé le volume d'air par 25 au lieu de 26 personnes : ils ont tout bonnement laissé le maître de côté. Allons maintenant, chers amis, croire que nous sommes le centre de l'univers dans notre classe !

Une troisième caractéristique, qui se rattache plutôt à la vie émotive des jeunes qu'à leur vie intellectuelle, est l'*élargissement des cadres* de la vie sociale : la formation des groupes d'amis, les sorties, les petits voyages, etc. Jusqu'à l'adolescence, l'enfant agit comme s'il était le centre du monde. Il n'a d'égards pour personne. Tant que vous gravitez autour de lui, que vous favorisez ses goûts, ses désirs, tout va bien. Du moment que quelqu'un le contrarie, tout est fini. C'est la période par excellence de l'égoïsme.

Petit à petit cependant, il se fait une espèce de revirement vers les tendances à la vie de société. L'individu apprend qu'il est soumis à la loi du "donnant-donnant" ; il ne peut pas toujours prendre seul son plaisir et n'en jamais donner aux autres. Il apprend cela à ses dépens, il est vrai, mais il l'apprend. Il arrive à comprendre que le sacrifice fait en faveur du groupe aura un retour plus éloigné, mais plus fécond que le plaisir immédiat qu'il pourrait se procurer et il finit par y consentir. C'est le commencement de la maturité sociale. Ce changement est long à s'opérer. Le Père McCarthy, dit : "qu'il faut des années avant que les droits, les désirs et l'opinion d'autrui deviennent des motifs déterminants dans la conduite de l'individu." (7) Quand on sait que l'être humain se tourne graduellement vers une vie sociale plus accentuée, on peut favoriser cette inclination par toutes sortes de moyens et ainsi l'aider à arriver plus tôt à une maturité plus complète. Cette maturité est d'autant plus désirable que son absence est une cause sérieuse d'ennuis et de contrariétés dans la vie d'un individu. Nous connaissons tous de ces adultes intelligents que le moindre petit bout de congé ou de voyage émeut démesurément. Leur maturité émotive n'a pas suivi la même courbe de développement que leur maturité intellectuelle. D'autres sont en perpétuelle contradiction avec leur entourage. Ce sont des êtres désagréables pour leur famille, leurs amis et leurs collègues et ils sont eux-mêmes très malheureux. Pour éviter des désagréments et des malheurs à nos enfants et à nos élèves, tâchons de les aider à mûrir socialement.

Une dernière caractéristique, c'est *la rêverie*. Elle n'est pas particulière à l'adolescence, mais elle se manifeste surtout à cette époque. Souvent, elle signifie qu'on n'est pas satisfait de la réalité. Alors on fuit du réel qui contrarie vers l'irréel dans lequel on est roi et maître.

(7) Op. c.

On y bâtit les choses à sa façon ; tout y marche à merveille et on en est très heureux. Les jeunes font comme nous, pour les mêmes motifs. On est porté à croire souvent que toutes leurs rêveries sont malsaines. C'est une erreur. Il arrive même qu'elles puissent être utiles, parce qu'elles procèdent de l'imagination. Et c'est l'imagination qui conduit aux découvertes, apporte les inventions, suggère les développements de la science, des arts et des affaires. Oui, même les transactions d'affaires les mieux réussies ont d'abord surgi dans l'imagination.

Cependant, la rêverie constante et prolongée peut être une manifestation de troubles physiques ou moraux. Une enquête discrète nous le révélera. Tenir les jeunes en activité sur des choses qui les intéressent est le grand remède à la rêverie exagérée. L'enfant qui est pris par son travail, par sa tâche, ne rêve pas ; il n'en a pas le temps. Le réel le captive, il ne cherche pas à s'évader vers l'irréel.

Et c'est ainsi que se termine cette conférence où j'ai essayé de présenter quelques aperçus fragmentaires sur la vie de l'adolescent, sur les problèmes qu'elle soulève et sur quelques moyens pratiques de les résoudre.

Arthur Girard, ptre,
principal, École normale de Nicolet

LA MÉTHODOLOGIE DANS NOS ÉCOLES NORMALES



LE sujet de la leçon proposée, " la méthodologie dans nos écoles normales ", m'inviterait à être impersonnel et devrait me mettre à l'aise. Mais il ne faudra pas vous surprendre de vous retrouver parfois à Nicolet, car il est naturel que j'aie cherché mes exemples et mes applications dans mon modeste champ d'action.

Toutes nos écoles normales sont identiques par le programme, la fin poursuivie, la haute qualité de leurs élèves et la compétence éprouvée de leur personnel.

Chacune a pourtant son cachet propre, sa physionomie distincte que lui donnent une géographie particulière et des facteurs spéciaux. Elles se différencient donc par des exigences locales et c'est ce qui vient compliquer la démonstration et la promulgation d'une méthodologie générale et d'application rigoureuse.

Mon intention est de vous présenter, en toute loyauté et objectivité, une école normale du Québec, non seulement dans les procédés qu'elle suit, mais encore dans ses qualités foncières, dans les grands principes qui l'éclairent, l'esprit de fraternité qui la guide et le beau travail qui s'y accomplit. Je voudrais le faire de façon à pouvoir dire à ses détracteurs : *ab una, disce omnes*, par celle-ci, apprenez à les connaître toutes.

* * *

D'une manière générale, l'éducation est la mise en valeur de tout l'être humain, pendant que la pédagogie est la science et l'art de cette éducation et que la méthodologie est cette partie de la pédagogie qui traite des procédés.

" Il ne suffit pas, dit Son Exc. Mgr Ross (1), de connaître la matière à enseigner, il faut savoir comment s'y prendre et quelle marche raisonnée suivre, quels moyens employer pour faire pénétrer plus facilement et plus sûrement les connaissances dans l'esprit des enfants et assurer un plus complet développement de leurs facultés. C'est la méthodologie qui apprendra à l'institutrice le comment de l'enseignement, la marche à suivre et les moyens à employer pour obtenir ce résultat."

S'il paraît difficile à quelques-uns de proposer une méthode d'application générale, il reste des procédés universels recommandés par tous les véritables éducateurs et qui provoquent le plus l'initiative, l'activité personnelle de l'élève, et en dégagent et forment la personnalité.

(1) Cf. *Pédagogie théorique et pratique*, p. 104.

“ En cherchant lui-même la vérité sous la direction de l'institutrice, l'enfant développe son esprit d'observation et de réflexion ; son attention étant fixée, il grave davantage les connaissances dans sa mémoire ; étant obligé de répondre souvent, il s'habitue à préciser rapidement ses pensées et à les exprimer convenablement. En outre, l'institutrice peut mieux contrôler son enseignement et, par suite, l'adapter davantage à l'intelligence de ses élèves. ” (2)

Ces procédés pédagogiques trouveront une particulière efficacité s'ils s'appuient sur un principe comme celui récemment canonisé par Pie XI, en la personne de S. Jean Bosco, et qui s'énonce comme suit : “ Sans amour, pas de confiance et sans confiance, pas d'éducation ”.

La haute puissance éducative de ce principe tient à ce qu'il agit à la manière de la grâce dans les âmes. Nous le verrons bientôt.

Mais avant de vous exposer cette méthodologie spirituelle qui se généralise chez nous, je voudrais tout d'abord rappeler et préciser la fin et l'esprit qui guident nos écoles normales.

* * *

I — FIN ET ESPRIT

Une éducation n'est complète qu'à la condition de discipliner et de former toutes les facultés et aptitudes physiques, intellectuelles, morales et religieuses de l'enfant. Elle doit former l'homme tout entier.

“ De quoi s'agit-il ? ” avait coutume de demander l'immortel Foch avant d'organiser une offensive.

Dans celle qui nous occupe, il s'agit de donner une modalité religieuse et professionnelle à la formation intégrale de nos élèves. Et la modalité de cette formation a pour but premier de donner à l'éduqué le sens chrétien, sens qui lui fera subordonner tous ses actes à la fin dernière.

Nous ne devons jamais oublier que nous sommes établis dans un ordre surnaturel et que les jeunes filles qui nous sont confiées sont d'abord des baptisées et des confirmées, avant d'être des candidates à l'enseignement.

Il ne suffit donc pas que nous nous assignions comme objectif le développement, même complet, des ressources de nos élèves. Nous n'avons rien fait de solide pour la vie véritable, celle qui ne passe pas, tant que nous n'avons pas, avec la grâce de Dieu, surélevé les facultés naturelles de nos élèves et haussé leur ambition jusqu'à la connaissance et l'amour pratique de Dieu et des âmes. On ne saura jamais trop insister sur ce point fondamental d'une mentalité catholique.

“ *Point d'éducation sans religion* ”. En conformité avec cet axiome, dit M. le principal Alphonse Roux, maîtres et maîtresses ont centré, chez nous, leurs leçons sur le Christ, modèle des pédagogues.

Le désir d'unifier, si intense soit-il, n'entrave ni la personnalité des professeurs, ni la spontanéité des élèves, pourvu qu'il ne porte que sur le but suprême de la pédagogie chrétienne.

(2) Mgr Ross, ouv. cité, p. 120.

“ Les matières de classe, les ordonnances et les prohibitions du règlement, les gestes scolaires se rapportent plus ou moins obscurément à Dieu. Pour être saisis, ces rapports ont besoin d'être élucidés. N'est-ce pas là le nœud gordien de la formation morale ? ” conclut avec raison M. l'abbé Roux. (3)

“ *En toute chose, considérez la fin* ”.

En effet, la fin d'un être l'explique tout entier. Elle conditionne sa nature et ses opérations. Elle est son premier et son dernier principe. Elle est sa raison d'exister, ce pourquoi il a été fait, ce pourquoi il est ce qu'il est.

Ceci est vrai pour tous les êtres de la création et, à plus forte raison, pour l'homme, leur roi. Or, l'homme est un être moral, un être libre, et c'est précisément ses actes libres que sa fin dernière doit conditionner ; à tel point que l'on dira moraux ses actes libres conformes à sa vocation suprême, et immoraux les autres. L'on appellera péché la transgression libre de la loi de Dieu, et vertu la libre observation de cette même loi.

L'homme est donc un être religieux, un être relié à Dieu, de qui il vient et à qui il doit aller. D'où l'importance pour l'éducateur de donner à l'enfant une formation religieuse, orientant tout l'être vers le surnaturel. (4).

“ L'éducation chrétienne, dit Pie XI, embrasse la vie humaine sous toutes ses formes : sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle, domestique et sociale, non certes pour la diminuer en quoi que ce soit, mais pour l'élever, la régler, la perfectionner d'après les exemples du Christ. (5)

Tout bon éducateur aura donc en vue, par delà le bien particulier de ses sujets, l'avenir et le progrès de la religion, l'avenir et la prospérité de la patrie.

Il voudra donc, non seulement des intelligences éclairées et des corps solides, mais surtout des mœurs chrétiennes et une pratique de la vie conforme aux convictions de la foi.

En conséquence, notre catholicisme devra inspirer et guider toute méthode éducative, car il est principe de vie, d'ordre, d'action et, assurément de formation, de progrès et de paix.

Si la culture est l'épanouissement de l'esprit humain, le seul épanouissement complet de l'homme, c'est la sainteté. “ La seule tristesse, c'est que nous ne soyons pas tous des saints ” disait Léon Bloy.

Un monde écolier méthodiquement ordonné serait celui où les élèves se sentiraient comme portés sur la voie du progrès spirituel, ferment de tous les autres progrès.

N'est-ce pas pour des étudiants une grande sécurité et une immense satisfaction que de se savoir en possession de la vérité religieuse, en possession d'une doctrine exaltante, qui ouvre de si hautes perspectives, éveille l'ambition de tendre vers un idéal absolu, et ainsi, de pousser jusqu'à la plénitude, le développement de sa personnalité ? (6)

“ Est-il réalisation humaine comparable à la sainteté ? continue M. Minville. (7) Est-il succès humain, gloire humaine comparable au succès, à la gloire d'un saint ? Une telle doctrine religieuse, si propre à libérer toutes les énergies et à mettre en pleine valeur toutes les virtualités de la personne humaine, n'est-elle pas en soi source de fierté et d'énergie ? ”

(3) Rapports des principaux, 1941-42, p. 46.

(4) P. Albert, capucin, *l'Enseignement primaire*, oct. 1942, p. 108.

(5) *Encycl. Divini illius Magistri*.

(6) Esdras Minville, *Invitation à l'étude*, p. 53.

(7) *Ibid.* 53-54.

Quel noble rôle ne jouerait pas une normalienne qui entreprendrait d'ordonner sa vie à la lumière d'en-haut et de vivre intégralement sa foi !

Pour cela, il s'agit d'inculquer à l'enfant ce qui fait, au sens profane, l'honnête homme ; au sens politique, le bon citoyen et, au sens spirituel, le catholique parfait et le véritable enfant de Dieu.

Il s'agit de préparer à ses devoirs envers lui-même, envers ses semblables et envers son Créateur, l'apprenti de la vie, qui devra passer maître en vertu professionnelle, en bienfaisance sociale, et en assiduité religieuse. Il faut lui inspirer des goûts, des habitudes, des affections qui en fassent sur la terre un être utile au bien commun, et, au ciel, un élu qui glorifiera éternellement le bon Dieu.

Il faut doter cet être d'une personnalité fine, virile, agissante. Il faut lui donner, en vue du prochain, le culte de la justice, de la charité et de la vérité, le sens de l'honneur, le véritable dévouement, sans quoi la vie familiale, sociale et professionnelle n'est plus possible.

Il faut surtout le former aux relations affectueuses de l'âme avec Dieu, le former au culte intime et au culte extérieur, lui donner une conscience de sa dignité d'enfant de Dieu, de ses responsabilités de baptisé et de membre du Corps Mystique du Christ, susciter dans son cœur un grand amour pour Dieu fait homme, et dans sa vie, un sentiment continu de la présence de la Ste-Trinité au temple de son âme.

Maîtrise de soi, comportement social, compétence professionnelle, respect et recours à la grâce, voilà, en résumé, l'éducation intégrale que doit viser un véritable éducateur. Voilà l'objectif dominant et qui fera de nos élèves, non des automates, mais des élèves vraiment libres et agissants.

Mais le divin n'absorbe aucunement l'humain. Il se le subordonne, afin de le parfaire. La fin dernière n'exclut pas les fins immédiates, secondaires et intermédiaires. Mais celles-ci sont nécessairement ordonnées à celle-là.

C'est dans le respect de cet ordre que l'être libre trouvera le maximum de bonheur vers lequel il tend de tout son poids, et c'est aussi dans la poursuite surnaturelle de ce bonheur que toute communauté trouvera un progrès normal et constant.

Tout programme scolaire, comme tout organisme vivant doit se développer, s'accroître et s'adapter en prenant, au besoin, les initiatives qui s'imposent et auxquelles se dépensent plusieurs de nos meilleures têtes.

Comme les personnes, les institutions naissent, se développent, grandissent et mûrissent. Il ne s'agit pas de détruire, mais d'adapter et d'améliorer, pour ensuite mieux servir.

C'est ainsi que nous avons cherché à accentuer, il y a quelques années, la vie générale de notre maison de Nicolet. Et, comme il convenait, nous avons commencé par intensifier la vie de son esprit ; surnaturel d'abord par une piété moins routinière, plus raisonnée et une participation plus active aux offices religieux.

En effet, c'est l'Église qui nous réintègre, par sa liturgie quotidienne, dans le monde du surnaturel. En ce domaine, le pape et l'évêque furent nos guides.

Il y a plus de quarante ans, Pie X disait que " la participation active aux mystères sacro-saints et à la prière publique de l'Église était la source première et indispensable du véritable esprit chrétien ". (8)

(8) *Motu proprio* de 1903.

Une vie ne sera donc véritablement catholique qu'à la condition d'être profondément liturgique. Or, parmi les éléments essentiels à cette vie religieuse, le pape place le chant officiel de l'Église, et qu'il appelle le chant grégorien. Il faut réapprendre au peuple à chanter, et je crois que nos futures institutrices peuvent faire beaucoup en ce domaine.

Nous nous sommes appliqués à donner suite à cet enseignement formel et pressant de Rome et qu'encourageait de toutes ses forces Mgr de Nicolet.

Ce ne fut pas en vain. Aujourd'hui, la liturgie, cette base nécessaire au véritable esprit catholique, est davantage dans la vie de notre maison, parce que nos grandes filles ont mieux compris leur messe et mieux appris à prier et à chanter aux seuls accents de l'Église.

C'est depuis 1940 que nos normaliennes et leurs maîtresses trouvent une vie liturgique complète dans leur propre maison, comprenant grand'messe et vêpres, les dimanches et les jours de fêtes d'obligation, heure sainte mensuelle et les autres exercices publics paroissiaux, comme ceux des Quarante-Heures et des mois du Rosaire, de St Joseph, de la Ste Vierge et du Sacré-Cœur. L'instruction dominicale permet au principal de prolonger et de préciser plusieurs points de doctrine regardant spécialement les futures maîtresses d'école ou de foyer.

Cette poussée liturgique devait donner une nouvelle énergie à nos élèves et accentuer le bel esprit de confraternité et de progrès donné à notre maison et entretenu en elle par nos vénérés prédécesseurs.

* * *

II — COMMENT NOUS PROCÉDONS

Si l'on veut que cet organisme surnaturel, qui adhère si étroitement à notre psychologie humaine, se développe rapidement et déborde de vitalité, il faut d'abord veiller à ce que la personnalité et le caractère de nos normaliennes s'épanouissent selon les données de la nature et de la grâce.

Un équilibre stable, voilà ce que la jeune fille doit acquérir, afin qu'elle fasse d'elle-même et sans intervention répétée ce à quoi on l'a entraînée. Elle apprendra alors à se passer de tuteur humain : celui d'en-haut, témoin et juge de sa vie, lui suffira.

« De toute évidence, écrit le P. Noël Mailloux, O.P., c'est à l'éducateur de profession qu'il revient de communiquer à l'enfant la culture générale nécessaire; de faire poser des actes dont la répétition méthodique et constante assure l'acquisition d'habitudes naturelles qui préparent l'affranchissement des vertus infuses à l'égard de toutes les résistances charnelles et leur permettent de s'exercer avec assurance, gaieté et satisfaction. (9)

Selon le conseil de Pie XI, inspirons-nous de la pédagogie de S. Jean Bosco, pédagogie qui est à base d'amour, de confiance et d'initiative personnelle.

Personne ne réussira à élever un enfant, au sens plein du mot, sans l'aimer. Car aimer quelqu'un c'est lui vouloir du bien, et le plus grand bien qu'on puisse préparer à une normalienne, c'est une parfaite formation morale et professionnelle et un grand amour de Dieu et des âmes.

(9) L'enfant et la formation de son caractère.

La charité sera toujours le grand aimant pour attirer les cœurs, pour les unir et les maintenir dans une commune action de sanctification et de conquête.

Jésus a immensément aimé les âmes et il a fait de cet amour le levier de l'apostolat. " Pierre, m'aimes-tu ? " Voilà la seule condition que le divin Pédagogue pose à ce batelier venu d'un lac obscur.

Mais cette condition, il la posa trois fois de suite à Pierre, surpris d'abord, puis désarmé, et Jésus exigea chaque fois une réponse vibrante et décisive avant de confier à son apôtre la suprême juridiction sur son Église et les âmes.

Voilà encore la condition indispensable de toute action vraiment éducative. Inspirons à nos grandes filles un seul esprit : celui de Dieu, inculquons un seul amour, l'amour divin dans lequel viendront s'alimenter toutes les autres amours.

Ce double élément surnaturel en donnera un autre : l'enthousiasme, qui ne sera pas autre chose que l'état fervent d'une âme qui porte Dieu en elle et qui pense fréquemment au divin trésor possédé.

Aimons véritablement nos élèves. Ne recherchons pas l'avantage d'être aimés d'eux ; mais qu'ils ressentent le bienfait d'être beaucoup aimés de nous. Que notre fermeté ne les empêche jamais de croire que nous les aimons moins. Ainsi étendrons-nous sur eux notre influence pour les conduire plus sûrement à Dieu.

La méthodologie salésienne est, dans son fond, une merveilleuse culture du développement personnel par la confiance et l'affection. Elle conserve à la discipline ce qui est nécessaire à la marche régulière et ordonnée d'une maison d'éducation.

S'inspirant de cette méthode, M. le principal Roux de l'école normale de St-Simon-de-Drummond écrivait ceci : " Grâce à la méthode active que nous suivons ici, le sens de la responsabilité se développe. Il va sans dire que le renoncement conserve sa place. L'autorité maintient ses droits. Mais, au lieu de s'exercer du dehors, elle fait sans cesse appel à la conscience. Cette méthode a le grand avantage de tenir en échec l'automatisme toujours renaissant. Lorsque les normaliennes, connaissant la somme de leurs devoirs, les choisiront par amour et les accompliront pour plaire à Dieu, le problème de leur éducation morale sera résolu. "

Je retrouve la même méthode de spontanéité chez mes confrères, les principaux, au cours de leurs rapports annuels des dernières années. Il serait long de les citer tous. Je vais les résumer dans une forte page de Son Ex. Mgr Ross, extraite de son rapport de 1941-42.

La voici, au texte.

" Le travail de nos élèves a été très bon. Nous nous appliquons toujours fortement à utiliser la méthode active propre à cultiver l'esprit d'initiative et à développer la personnalité de l'élève.

" La même méthode est employée pour la formation morale et religieuse. Sur ce double terrain, le travail des religieuses enseignantes est digne des plus beaux éloges.

" La prédication et les conférences pédagogiques du principal, ainsi que le mode de discipline en vigueur, orientent tous les efforts vers ce but important de la formation : créer à l'intérieur les énergies vitales qui mettent la personne en état de trouver elle-même, dans un esprit discipliné, les principes de ses activités intellectuelles, et dans sa conscience éclairée par la foi et soutenue par la grâce, les règles d'une conduite chrétienne.

“ C'est ainsi que dans l'application du règlement, nous avons laissé une liberté de bon aloi qui permet à chacune de vaquer à ses exercices de piété de sa propre initiative. De cette manière, on agit non pour se soumettre au règlement qui ordonne, mais pour satisfaire le besoin religieux, créé au fond de la conscience, d'alimenter sa vie surnaturelle. C'est l'apprentissage du bon usage de la liberté.

“ L'organisation de la J.E.C. parmi nos élèves a encore favorisé le travail d'éducation par son double but de formation personnelle et de formation à l'apostolat.

“ En mettant comme condition fondamentale de la formation personnelle l'accomplissement parfait du devoir d'état, et comme base à l'apostolat, le devoir de travailler au perfectionnement de son milieu par l'exemple tout d'abord, la J.E.C. a révélé quelle richesse on peut tirer du fond de ces âmes jeunes, qui s'éprennent facilement d'un idéal élevé. . .

“ L'esprit d'apostolat que nous nous efforçons de cultiver chez nos élèves est orienté vers un apostolat social qui entraîne nos futures institutrices et mères de famille à jeter les yeux autour d'elles, pour être vraiment utiles à la société au milieu de laquelle elles vivront.”

Ces citations, que nous pourrions allonger, sont révélatrices de l'esprit qui anime nos écoles normales.

Dans ce système éducatif, le surveillant est le jardinier attentif à fournir la lumière et la chaleur dont l'écolier a besoin. Surveillance consciencieuse, mais discrète, nullement pesante ; une surveillance qui sait ouvrir les yeux, mais qui sait aussi les fermer.

A la joie, ce système demande d'ouvrir les âmes, de balayer l'ennui, d'associer dans l'esprit écolier l'idée de bonheur à celle de devoir, et surtout de pousser les cœurs à la confiance, à la générosité, disons aussi au sacrifice.

Dans l'éducation, la réforme de la nature, le respect d'un règlement, si libéral ou bienveillant soit-il, constituent une longue série de sacrifices. Il faut aux éducateurs le courage d'employer cet élément de formation et de salut, indispensable depuis la rédemption du Calvaire.

Le plus bel éloge que l'on puisse faire de ces procédés éducateurs, c'est qu'ils ressemblent aux puissantes menées de la grâce dans les âmes. Comme la grâce, cette méthodologie est vigilante et prévenante ; comme elle, elle s'installe au cœur même de la place ; comme elle, elle respecte la liberté de l'enfant ; comme elle aussi, elle se sert de tous les moyens pour prévenir au lieu de redresser, mais toujours pour former.

Calquer sa méthodologie sur celle de Dieu, faire en petit sur le terrain de l'éducation des personnes, ce que l'Esprit de Dieu fait en grand dans le monde des âmes, c'est, semble-t-il, tenir la bonne méthode. L'essayer serait l'adopter. (10).

* * *

L'enseignement doit donc provoquer constamment l'activité mentale des élèves. Il doit constituer une véritable gymnastique intellectuelle et ce au moyen des procédés intuitifs, autant que possible.

En fait, le travail vraiment efficace ne s'accomplit qu'au dedans de l'enfant. Ce travail est d'importance, car de l'objet que choisit l'enfant dépend sa valeur morale.

(10) Auffrey, *La pédagogie d'un saint*, passim.

L'enfant vaut ce qu'il aime. " Tandis que l'intelligence met les choses qu'elle connaît à son niveau, la volonté se met au niveau des objets auxquels elle s'attache " déclare St-Thomas d'Aquin.

" La fin de l'éducation, dit Son Exc. Mgr Courchesne, est de préparer l'élève à agir par lui-même. Elle donne moins des idées qu'elle n'apprend à en avoir. Elle doit, non pas fournir à l'esprit des formules intellectuelles toutes faites, mais éveiller, aiguïser, fortifier, assouplir cette intelligence par les divers exercices auxquels la soumet l'enseignement."

" L'école primaire, dit à son tour le P. Alcantara Dion, a assurément besoin d'un programme qui lui indique les matières à enseigner et la marche à suivre. Elle doit être convaincue que le programme n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'orienter la vie intellectuelle et morale de l'enfant. Le programme sera donc pour l'enfant, et non pas l'enfant pour le programme.

" D'où la nécessité de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement qui font appel à toutes les facultés, des méthodes qui tiennent l'enfant en contact continu avec les choses qu'il peut observer dans la vie réelle, pour l'entraîner à juger, à comparer, à se passionner, à vouloir."

Or, nous l'avons dit, la méthode qui s'impose est celle qui crée un climat favorable à l'éclosion de tout l'être. Ainsi placé, l'enfant réagira facilement, car il est à l'âge où la spontanéité cherche à se rendre compte des influences du dehors.

L'école se doit donc de créer à l'enfant une atmosphère de gaieté, d'activité variée, personnelle, soutenue et qui lui fasse considérer le milieu écolier comme un foyer agrandi, comme un sanctuaire que l'on aime, parce que l'intelligence y trouvera sa lumière, la volonté sa force, le cœur son amour, toute la personne, un milieu favorable à tous les épanouissements.

J'ai toujours remarqué avec plaisir l'aspect vivant et accueillant des salles de classe, d'étude et de récréation de nos normaliennes.

La vie n'est pas que dans les maîtres, maîtresses et les élèves, il y a en a aussi dans la verdure et les fleurs entretenues avec goût et assiduité par des personnes de goût et d'attention.

De plus, des pensées opportunes et des dessins attrayants soulignent de façon éducative la vie liturgique et nationale de l'année.

Tout cela met plus de beauté dans les têtes, plus de bonté dans les cœurs, plus d'élan dans les volontés et, en général, plus d'équilibre dans les personnes.

* * *

Mais on n'apprend bien le métier d'institutrice qu'en enseignant.

C'est pourquoi, après avoir assisté à des classes modèles, nos normaliennes sont invitées à donner leurs stages pédagogiques réguliers.

" Au retour, la critique se fait avec une scrupuleuse exactitude, par questions et réponses, sur le fond, la forme et le rendement de la leçon. Le maître ou la maîtresse qui furent présents, la complètent par des observations dont la charité n'enlève rien à la précision." A. Roux, ptre.

Le procédé de critique suivi est généralement le suivant :

- Fond :* La matière de la leçon est-elle bien délimitée et proportionnée au temps dont on dispose ?
Est-elle exacte, bien divisée et pratique ?
- Forme :* Quelle est la valeur du langage de la maîtresse ?
Son enseignement est-il vif, animé, simple, concret, sobre ?
- Méthode :* La marche suivie est-elle bonne ?
La leçon est-elle bien introduite ?
A l'occasion, la revue de la leçon précédente est-elle compréhensive, brève et nette ?
Les moyens intuitifs sont-ils bien choisis ?
Le tableau noir est-il bien utilisé ?
Les élèves prennent-elles une part suffisante à la leçon ?
Que penser des questions posées et des réponses obtenues ?
Que penser des résultats obtenus ?
Quel jugement d'ensemble faut-il porter ?
Quelles suggestions auriez-vous à faire ?

Des cercles ou discussions pédagogiques, d'allure beaucoup plus familiale qu'académique, achèvent l'organisation.

Chaque élève a son cahier de préparation de classe ; elle y inscrit les réflexions et observations utiles à son enseignement et doit toujours être prête à présenter un rapport détaillé de son travail pédagogique.

Ne doit-il pas y avoir encore un autre apostolat intellectuel et moral à exercer auprès de nos normaliennes : susciter discrètement chez elles la libre manifestation de leurs difficultés.

Les élèves nous arrivent à un âge où beaucoup de problèmes se posent dans leur tête et leur cœur.

Tout éducateur sait que dans tout groupe écolier qui discute, ou même dans tout individu qui jongle seul, il se pose des points d'interrogation, il se formule des doutes, il s'émet des opinions ou mieux des objections, il se discute des projets, il s'entretient des suspicions et, souvent aussi, des préjugés ou des maximes fausses ont cours.

La plupart du temps, ces différentes questions ne reçoivent pas de réponses satisfaisantes, parce qu'elles s'arrêtent en cours de route, ne nous parviennent que rarement ou imparfaitement.

Dans le but de corriger cet état de choses, nous avons institué, à Nicolet, un petit Forum ou tribune familiale, où sont proposés et expliqués les problèmes anonymes que nos normaliennes et parfois aussi leurs maîtresses déposent dans une " boîte aux questions ".

Sous forme de classe qui groupe toutes les élèves, le principal répond publiquement, après avoir écrit la synthèse des solutions données, afin d'en remettre une copie à la disposition des intéressées. Cette copie reste à l'affiche à la salle de récréation.

En cinq ans, j'ai dû répondre à près de sept cents questions de tout genre et qui ont fait voir ce qui se passe dans l'esprit et le cœur de nos élèves. C'est assurément un gros travail supplémentaire, mais qui permet de compléter une formation écolière de façon

plus directe et plus sûre. Les questions soumises, la plupart très pratiques et parfois embarrassantes à résoudre, ont porté sur les sujets les plus variés.

C'est un puissant facteur au service de l'éducation. Il provoque de façon agréable et utile les idées, les sentiments et les affections de nos normaliennes. Il permet en même temps de guider, de corriger notre psychologie et notre méthodologie. Se priver de ce moyen, c'est se condamner à connaître plus imparfaitement beaucoup d'états d'âmes.

* * *

Nos écoles normales trouvent dans leur confraternité ce climat familial et social qui explique en grande partie le bel esprit d'initiative et de coopération de leurs élèves.

Personnel enseignant et personnel enseigné vivent pratiquement une vie commune et qui se dépense dans une harmonieuse collaboration. C'est le *Cor unum et anima una* de l'Évangile, mode de charité qui rend la vie si agréable, si féconde et qui fut celui du Pédagogue par excellence, Notre-Seigneur.

Les normaliennes aiment maîtres et maîtresses, parce qu'elles s'en savent aimées. Elles chérissent leur école normale, parce qu'elles y trouvent un vrai prolongement de leur foyer : autant de mamans que de religieuses ; autant de petites sœurs que de compagnes, et de vrais pères dans leur aumônier, leur principal et leur professeur. Et cette affection mutuelle n'est pas seulement pour le stage normalien, mais il se poursuit après la sortie.

Pour nos normaliennes, l'autorité, le contrôle, les avis, les directions ne sont que des moyens pour conserver normalement le fonctionnement du ressort écolier ou pour le remettre à l'heure du bon Dieu.

Tout, dans leur école normale, tend au fonctionnement spontané, libre, personnel, joyeux de ce ressort intime qui maintient toute la machine écolière en branle et y entretient une activité incessante, variée et généralement pas assez connue.

Une école normale fait penser à une ruche où besogne sans cesse un joyeux essaim d'ouvrières heureuses de vivre. De même que les abeilles de la nature sont infatigables et transforment elles-mêmes le suc des fleurs en miel et ne savent que faire du miel ; ainsi les mystiques abeilles de nos écoles normales transforment elles-mêmes par un travail méthodique, constant et personnel, études, classes, piété et actions en éléments de connaissances professionnelles et de provisions morales et religieuses de toute sorte.

Nos normaliennes savent généralement organiser leur temps dans tous les différents domaines ou aspects de leur vie écolière. Sous l'œil discret et parfois lointain de la maîtresse, elles montent rapidement et avec succès la plupart de leurs séances publiques qu'elles font nombreuses et sous forme de classes toujours instructives. Elles organisent de façon variée leurs jeux et leurs récréations. Elles préparent avec soin leurs différents stages pédagogiques. Elles charpentent rapidement leurs réunions de cercles ou d'associations extra-scolaires de jécistes, de naturalistes, de gymnastes, de discoureuses, de chanteuses et d'apôtres, sans oublier leurs offices religieux qu'elles exécutent élégamment et toujours en pur grégorien.

Le dessin, élément précieux au développement de l'esprit d'observation, se maintient en grand honneur dans toutes les écoles normales.

Quelques-unes, plus heureuses, bénéficient de l'installation d'un amplificateur électrique, avec haut-parleurs placés aux endroits les plus avantageux de la maison.

En plus de permettre une meilleure audition des leçons et séances données, cette innovation opportune permet de nous tenir en relations faciles avec tout ce que l'extérieur pouvait offrir de vraiment formateur pour nos élèves, sans nuire aucunement au fonctionnement régulier des études et des classes.

Sur une table dans la salle de récréation, journaux et revues s'offrent à la curiosité des élèves et la plupart des classes possèdent une bibliothèque.

En un mot, les saines distractions intellectuelles abondent et les jours passent en plénitude chez nos normaliennes : *et dies pleni inveniuntur in eis.*

Si l'intelligence, le cœur et la volonté de nos élèves se portent bien, c'est que leur âme est bien vivante et qu'elle s'agit dans un corps qui reçoit lui aussi sa grande part de développement.

En effet, la gymnastique des corps va de pair avec celle des âmes. Une nicolétaine, mademoiselle Grenier, aujourd'hui professeur de culture physique à Montréal, aidée d'une compagne, mademoiselle Pellant, a beaucoup aidé nos élèves en ce domaine.

La politesse, fleur de la charité, est une vertu éminemment sociale. Elle permet de se faire tout à tous pour les gagner tous à Jésus-Christ. Cette science des belles manières reçoit une attention constante dans nos écoles normales.

Les leçons de bienséances ont pour but de faire connaître et acquérir aux élèves des manières honnêtes et civiles de se tenir, de parler et d'agir en toute circonstance, de posséder de l'aisance, de la grâce et de la distinction. Or, c'est là la formation que nos normaliennes reçoivent.

L'adoption d'un nouveau costume de fort belle allure, la nouvelle répartition de l'année scolaire en semestres, le diplôme basé tant sur l'année que sur l'examen, des congés mieux répartis, une économie de vie personnelle plus humaine et quelques autres heureuses modifications, fruits de nos derniers congrès, sont des facteurs de grande amélioration dans l'épanouissement de la vie personnelle et de communauté de nos grandes filles.

Selon le désir de l'Église et la pensée du programme, le chant liturgique continue de recevoir une attention en rapport avec la noblesse et l'importance du sujet.

Sur ce chapitre de la musique religieuse, je note brièvement que sur les 542 normaliennes des cinq dernières années de notre maison, exactement 340 ont obtenu des certificats et des diplômes de l'École des Bénédictins de St-Benoît-du-Lac, et que les douze premiers diplômes de l'élève et du professeur émis par cette école ont été obtenus avec grande distinction par des normaliennes de Nicolet.

Deux de ces diplômes, dits de licence, en plus d'examens écrits et oraux, avaient exigé une thèse écrite sur la valeur pédagogique du chant grégorien, l'un auprès de l'enfant, l'autre auprès des fidèles.

Ces difficiles épreuves sont libres. Mais nos normaliennes, habituées à tout saisir et à tout mettre en valeur, se font un devoir et un point d'honneur d'entreprendre ces beaux surcroits, dans le double but de répondre au désir de l'Église et de trouver en même temps une plus vaste culture professionnelle.

Au chant religieux se joint, pour le compléter, le chant profane.

La musique est une culture et une influence. Nos normaliennes chantent bien et partout. Elles chantent la vraie chanson populaire que nos ancêtres aimaient tant à chanter, et dont M. l'abbé Gadbois, de St-Hyacinthe, s'est constitué l'ardent apôtre.

Éducatrices de demain, nos normaliennes chanteront aux petits de notre province les traditions d'honneur, de piété, de travail et de gaieté des anciens. Et cet apostolat bienfaisant est magnifique de bon goût, d'entrain et d'esprit familial.

Un principal qui s'inscrirait en faux contre cette joie de vivre procurée par la bonne chanson et qui pourrait d'inscrire la valeur formatrice de cet aspect musical de la méthode normalienne, n'est sûrement pas celui qui a écrit les lignes suivantes:

" Disons que l'année s'est terminée en beauté. D'ailleurs, toute l'année ne s'est-elle pas ainsi passée ?

Malgré " le long hiver et son triste cortège ", pas de grippe sérieuse, travail constant, excellent moral. Nous avons chanté toute l'année : *in hymnis et canticis*, n'est-ce pas ce que voulait Dom Bosco ?

" Quand ça allait bien, nous chantions bien fort ; quant ça allait moins bien, nous chantions un peu moins fort ; mais quand ça allait mal, alors nous chantions très fort. De la sorte, ça ne pouvait aller mal longtemps.

" Et nos élèves, cigales d'un nouveau genre, ayant chanté tout l'hiver, se trouvèrent toutes préparées, quand le printemps fut venu, à chanter avec les oiseaux.

" Cette atmosphère de joie ne peut que favoriser le goût, l'amour, le plaisir et l'étude. La tristesse et l'ennui, ces deux vilaines bêtes, comme les appelait madame de Sévigné, qui " glacent ou étouffent les âmes, les replient sur elles-mêmes, fabriquent des hypocrites ou des hébétés," n'ont pas droit de cité dans nos murs.

" Et du même coup, se trouve bannie la discipline austère, tatillonne, revêche et draconienne dont les produits n'ont plus cours aujourd'hui. C'est la vie de famille, ordonnée, exacte, d'où naissent la spontanéité et la joie." (11)

Des réflexions aussi optimistes sur la belle allure du mode normalien se retrouvent sous la plume bien aiguisée d'autres principaux.

A Nicolet, nous prenons plaisir à présider et à seconder les différentes manifestations du tempérament débrouillard de nos normaliennes. Pour nous, il y a un art délicat et encourageant à suivre les progrès de nos grandes filles, à les initier librement à la vie large et périlleuse du monde, à leur faire opérer, par une transition joyeuse, le passage de l'activité de l'école normale à celle du rang et du foyer.

Cette consolante constatation, je la relève dans les rapports de mes sympathiques confrères, MM. les principaux.

Vous me saurez gré de vous en faire entendre quelques-uns.

" Les normaliennes de Joliette, écrit leur principal, M. le chanoine Irénée Gervais, manifestent beaucoup d'intérêt à leurs études. Point n'est besoin, en général, de les pousser au travail ; elles vont plutôt de l'avant. L'important est d'orienter leurs études vers le but à atteindre, de leur apprendre à travailler avec intelligence et méthode."

L'école normale de Valleyfield n'est pas moins heureuse.

Écoutez ce qu'en dit son principal, M. l'abbé A. Jeannotte.

" Notre école continue sa marche en avant, favorisant tout ce qui peut contribuer à la formation totale de nos futures institutrices. Elle attache un soin particulier à la formation religieuse, nationale, intellectuelle et professionnelle de ses élèves, en tenant compte d'un sain réalisme et en suivant les événements extérieurs." Rapp. princ. 1942-43, p. 14.

(11) M. le chanoine Duchesne, principal, Chicoutimi, Rapports des principaux, année 1942-43, p. 6.

Mêmes nobles ambitions à Ville-Marie, à Hull, à St-Jérôme, à Jacques-Cartier, à St-Jean, à Ste-Ursule, aux Trois-Rivières, à Roberval, à Québec, à St-Damien, à Mont-Joli, à Rimouski, à Amos, à la Baie St-Paul. . .

Assurément, les résultats devraient être meilleurs.

D'une manière générale, la jeune normalienne est capable d'une belle transfiguration. Son âme jeune, ardente, spontanée, curieuse, rayonnante encore des grâces baptismales et des énergies eucharistiques, s'ouvre volontiers aux tendresses d'un Dieu tout fait de bonté, de délicatesse, de générosité et qui l'a aimée d'un amour personnel et éternel. *In caritate aeterna dilexi te.*

La normalienne est fière de la confiance qu'on lui témoigne, et généreusement elle fera les efforts nécessaires pour ne pas la perdre.

L'application et la fierté qu'elle peut et doit mettre dans l'exercice de sa libre volonté lui paraissent le plus bel honneur, la plus noble récompense, en même temps que la réalisation de ses légitimes vues d'activité et de grandeur personnelles.

D'ailleurs cette manière de traiter notre monde écolier ne signifie pas que la normalienne doive toujours être laissée à elle-même.

De même que les eaux bouillonnantes de nos rivières accidentées ont besoin d'être dirigées et canalisées avant de produire les surprenantes manifestations de l'électricité; ainsi les énergies de nos élèves requièrent, elles aussi, une direction, une voie pour agir en vue du bien commun. Et ici, une autorité libérale, discrète, nullement jalouse ou mesquine, restera toujours le guide le plus sûr et le guide le plus fidèle.

Une maîtresse souriante, affectueuse, active et compétente est là pour éclairer la voie, stimuler la volonté, pour apprendre à voir sans ronchonner et agir sans biaiser, mais promptement, joyeusement, surnaturellement.

C'est beaucoup moins la tâche d'une autorité qui veut pour les subordonnés que celle d'un ami, d'un confident qui s'applique, par une sainte émulation et une loyale collaboration, à unir deux intelligences, deux volontés et deux cœurs dans la poursuite intelligente et amoureuse du plus noble de tous les buts : la gloire de Dieu, la sanctification personnelle et la valeur professionnelle.

Une grande latitude ou liberté d'action est laissée aux maîtresses avec lesquelles nous vivons. Celles-ci, se sentant ainsi honorées de confiance et d'estime, avancent plus allégrement et avec plus de bonheur dans l'exercice de leurs fonctions et les graves responsabilités qu'elles assument devant Dieu et leurs élèves.

Sans doute, le principal est là avec son expérience des âmes et son sacerdoce divin. Autant que possible, il est toujours au poste pour accueillir aimablement les personnes et discuter sans précipitation leurs problèmes.

Il est toujours prêt à encourager la suggestion, la proposition opportune d'une religieuse ou d'une élève et ne craint pas de donner à chacun son mérite. Il fait en sorte que la personne qu'il accueille voit toujours dans la personne du principal un pédagogue et un prêtre heureux d'être seccurable et jamais un fonctionnaire qu'on dérange.

De tels procédés donnent de l'élan et du bonheur aux normaliennes qui s'honorent d'être traitées comme de grandes personnes et aux religieuses qui se croient à bon droit grandies dans leur mission éducatrice.

Religieuses, maîtres et élèves rivalisent alors d'entrain et de perfectionnement, et c'est toute la maison qui en bénéficie, et avec la maison, la cause elle-même de l'éducation.

Nos normaliennes sont rurales et doivent le demeurer. Dans la mesure du possible, notre enseignement les y maintient.

Comme il convient à de futures éducatrices rurales, l'habileté à tenir une maison, à préparer une table, à monter une garde-robe et à tout faire avec goût et économie est un art florissant dans nos écoles normales.

L'économie domestique est une science d'application. Elle initie les jeunes filles aux connaissances nécessaires à une bonne maîtresse de maison et les familiarise par une pratique intelligente aux meilleures occupations du foyer. L'importance de cet enseignement n'échappe à personne; aussi lui donne-t-on toute sa valeur.

Nos élèves savent préparer une nourriture saine, agréable, économique. Elles savent confectionner et faire durer le linge et les vêtements; elles savent donner un aspect ordonné et riant aux différentes pièces d'un foyer.

Selon le programme, l'enseignement de l'agriculture est d'abord occasionnel : autant que possible, les lectures, les exemples de grammaire, les problèmes d'arithmétique, les récitations, les sujets de rédaction sont appropriés à la vie rurale.

L'enseignement est aussi systématique.

En s'inspirant de son manuel, la maîtresse fait acquérir les notions inscrites au programme. Elle les illustre par des exercices d'observation sur des spécimens de plantes, de fleurs et de grains.

En outre, l'organisation d'un jardin et d'un musée agricoles contribue à rendre plus vivantes et plus intéressantes les leçons régulières d'agriculture.

Sur ce grave sujet d'intérêt religieux et national, M. l'abbé Léon Beaulieu, principal de l'école normale de Sainte-Rose, fait des observations très au point et dont voici l'essentiel :

Tout en visant à une forte préparation pédagogique et à une culture générale, l'école normale s'applique à faire évoluer la normalienne dans un milieu aussi apte que possible à conserver chez elle la mentalité de ses origines rurales et du milieu où elle doit retourner à la sortie de l'école normale.

L'effort porte sur une orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de la situation probable dans l'avenir de nos normaliennes. L'agriculture est enseignée de façon rationnelle et pratique. L'esprit ménager marche de pair avec l'esprit agricole.

La grande fille qui sort de l'école normale comprend qu'elle paraît aussi demoiselle à vaquer aux soins du ménage et de la ferme qu'à faire de la fantaisie, du tennis et du piano (12).

Malgré l'attrait des villes, qui pèse encore lourdement sur nos populations rurales ; malgré les invitations de toute nature pour attirer nos filles instruites à des besognes de bureau avec salaires plus élevés ; malgré l'atavisme de plusieurs générations qui fait qu'on se hâte de quitter la campagne dès qu'on est instruit et qu'on croit monter dans l'échelle sociale en désertant une vocation terrienne pour une position quelconque, nous nous félicitons de voir fidèles à la maison d'éducation rurales plus de 90% de nos anciennes (13).

Nos écoles normales seraient donc fidèles à préparer des institutrices de mentalité rurale, car ce que M. l'abbé Beaulieu dit de son école peut s'appliquer en bonne partie au plus grand nombre des institutions de ce genre.

(12) Rapports des principaux, 1940-41, p. 33.

(13) Ibid.

Une expérience personnelle que je poursuis depuis quelques années me fait voir de très près l'esprit qui anime nos normaliennes, au sortir de leur école.

Au cours de l'automne de 1943, nos 70 normaliennes, qui devaient recevoir leur diplôme en juin dernier, sont allés faire de l'enseignement dans les campagnes de Nicolet et d'Yamaska.

Il s'agissait d'aller montrer sur place à nos grandes filles la petite école du rang, pour y faire de la pédagogie rurale dans son cadre le plus naturel.

Cette expérience vaut d'être tentée. Conduite à fond, je ne vous cache pas que c'est une entreprise très sérieuse, mais qui donne des fruits abondants.

Il y a assurément des difficultés d'ordre matériel. Ainsi dans un temps où tout est rationné, ce n'est pas toujours facile de trouver voitures et chauffeurs pour transporter de six à huit personnes, trois après-midi par semaine.

Le programme est simple. Nous partons à midi pour ne revenir que vers cinq heures. A chaque école, nous faisons un stage pédagogique de 30 à 40 minutes, après entente préalable avec les institutrices.

Une normalienne prend parfois charge de toute l'école, mais le plus souvent, les normaliennes se partagent les divisions avec le principal.

Dans les 70 écoles visitées, nous avons reçu un accueil large, familial, bienfaisant. Les institutrices qui nous ont reçus ont fait les choses en grand et avec beaucoup de naturel. Elles étaient visiblement intéressées de voir à l'œuvre quelques-unes de leurs compagnes, pendant que les enfants nous manifestaient une curiosité et un bonheur qui étaient toute une leçon pour nous.

Après chaque stage, je tirais les conclusions qui semblaient s'imposer, mais je ne quittais jamais une école sans demander publiquement à la maîtresse de bien vouloir m'envoyer les noms de ses élèves les plus méritants, d'y ajouter les meilleures copies, et ce, au moins deux fois durant l'année.

Cette recommandation que je jugeais essentielle au prolongement de la visite, n'a pas tardé à donner d'encourageants résultats.

Ainsi de la Toussaint aux premiers jours de juin, j'ai reçu plus de huit mille pages de devoirs écoliers et que je parcourais souvent avec mes normaliennes.

D'heureuses coïncidences ont parfois voulu que plusieurs de ces bonnes pages rurales fussent lues et encouragées par Mgr de Nicolet et M. l'Inspecteur général des écoles normales, M. Labarre.

Malgré le surcroît d'ouvrage que cette nouvelle correction me valait, je me suis toujours fait un plaisir de répondre à chacun des envois d'institutrices par une lettre d'appréciation globale et qui s'accompagnait d'un petit colis d'encouragement.

En général, la plupart des écoles visitées ont connu une meilleure année, s'il faut en croire les différents rapports reçus de plus de soixante institutrices.

Je considère que ce pèlerinage à l'école du rang ne puisse être tenté par tous, à cause de certaines difficultés locales ; mais il reste qu'il est avantageux et parfaitement réalisable. Je pourrais invoquer ici les témoignages des principaux de Ville-Marie, de Hull et de Valleyfield.

Ceux qui disent ou écrivent que nos institutrices manquent de sens rural, devraient aller voir sur place ce qu'elles réalisent et dans quelles conditions souvent pénibles elles doivent enseigner. Ils en reviendraient plus sages, moins absolus dans leurs jugements ou leurs préjugés, sinon convertis.

Pour ma part, j'ai constaté que nos normaliennes étaient fières de leurs origines terriennes et nullement ennuyées des responsabilités qui les attendaient.

Loin de redouter la tâche et les lieux, elles étaient plus que jamais heureuses de leur beau titre de filles du sol, et c'est avec grande hâte qu'elles allaient retourner à ce sol canadien pour le mieux faire aimer à l'école et au foyer.

Veillez en croire le témoignage d'une personne qui a vu, entendu, observé et beaucoup retenu.

En servant ainsi la cause de l'éducation rurale, nos écoles normales servent également une grande cause : celle de la religion, car " ruraliser, c'est christianiser "

L'association de ces deux vocables a fait le sujet d'un récent ouvrage de première valeur, par un grand apôtre de la terre, M. l'abbé Jean Bergeron, de Chicoutimi.

" L'Église et l'agriculture, deux amies d'origine divine " est un livre qu'il faudrait populariser et commenter au besoin. Il est tout imprégné de sève religieuse et champêtre.

Dans une langue facile et vraie, il démontre que l'Église et l'agriculture, toutes deux d'institution divine, sont les deux pôles entre lesquels se déploie toute l'activité humaine.

Je ne crois pas que cet ouvrage ait obtenu la diffusion qui lui revient. Il est certain que ce serait faire œuvre d'apostolat rural que de le répandre. Dans toutes les écoles, on en pourrait tirer facilement d'excellents thèmes pour un plus grand amour du sol, et cela contribuerait à mettre plus d'affection pratique envers cette " Grande Amie ", qu'est l'agriculture.

* * *

JE ME RÉSUME ET JE CONCLUS

Dans nos différentes écoles normales, la devise pourrait être la suivante : Être une lumière qui guide et une influence qui agit.

I — DIEU, FIN DERNIÈRE DE TOUTE ÉDUCATION

Maîtres et maîtresses sont les guides prudents et éclairés qui conduisent notre jeunesse féminine à Dieu d'abord, afin de mieux préparer ces jeunes filles à leur mission d'institutrices de vérité et de dispensatrices d'énergie.

A cette fin, tout un programme varié oriente les efforts vers une maturation graduelle de la jeune fille, pour qu'elle apprenne à régler personnellement les problèmes que la vie lui apporte tous les jours.

Nos normaliennes-institutrices savent que la fin de l'éducation est de former une personne qui connaîtra et respectera dans sa vie l'ordre établi par Dieu, tout en étant une valeur professionnelle au service du bien commun. En d'autres termes, elles devront travailler à la formation intégrale de l'homme, du citoyen et du catholique que l'enfant devra être toute sa vie au sortir de l'école.

* * *

II.— COMMENT NOUS PROCÉDONS ET CE QUE NOUS FAISONS

Les méthodes ou procédés suivis dans nos écoles normales s'inspirent à la fois de la pédagogie traditionnelle et des saines innovations de notre siècle.

Sans négliger la technique ou science nécessaire, d'un commun accord, elles favorisent le travail personnel plus que les connaissances livresques ; la pédagogie appliquée plus que les notions abstraites et l'évolution historique des méthodes ; l'éducation de la liberté, plus que l'obéissance passive ; enfin l'exercice des vertus propres à l'éducatrice.

Ces préoccupations se ramènent à la mise en valeur des ressources latentes d'une personnalité concrète par des procédés adoptés à une mission spéciale. (14).

* * *

Discrètement et surnaturellement, le personnel enseignant s'efforce d'être pour les normaliennes la lumière qui guide et l'appui qui soutient.

Les religieuses se savent appuyées, secondées et deviennent ainsi plus en mesure d'aider leurs élèves à démêler l'écheveau de leurs tendances, à classer leurs idées et leurs amours.

Elles n'oublient pas leur rôle d'instruments du ciel, s'effaçant le plus possible pour grandir davantage leurs élèves, dont elles sont, avec le professeur et le principal, comme les précurseurs.

Faire acquérir des connaissances solides et variées, donner aux futures éducatrices une formation religieuse, professionnelle, ménagère et rurale répondant le plus possible aux besoins de la société actuelle et réaliser ce programme dans une collaboration toute faite de fraternité et d'entraide, telle est la raison d'être d'une école normale au pays de Québec.

Besogne délicate, mais ministère sanctifiant et qui est porteur de fruits savoureux, parce que tout s'accomplit dans la confiance, la joie et l'affection mutuelles.

(14) M. l'abbé A. Roux, princ. Éc. norm. de S. Simon, Rapports des principaux de l'année 1941-42, p. 45.

R. S. Sainte-Flore d'Auvergne, S. C.,
Préfète générales des Études.

L'EXPÉRIENCE DE VILLE MONT-ROYAL

VILLE DE LA BANLIEUE DE MONTRÉAL, ENTRE OUTREMONT ET SAINT-LAURENT

N. B.— Pour justifier le genre attribué au mot "élève" dans cet article, observons que les classes inférieures comprennent garçons et filles et les classes supérieures, seulement des filles.

ORIGINE

Aux vacances de 1943, un petit groupe de maîtresses avait été invité à préparer un centre d'intérêt. A la fin d'août, vingt présentèrent le résultat de leurs recherches. Dans l'examen de ces essais, on constata un grand effort de centralisation et un souci évident de la perfection. Tout le travail était accompli d'avance et les leçons très bien illustrées. Chez aucune maîtresse cependant, on put découvrir la préoccupation de montrer la part active que devait prendre l'enfant à ce nouveau genre d'enseignement.

Réflexion faite, nous nous sommes dit : Si nos institutrices ne voient pas, par des démonstrations concrètes, comment développer l'enfant par l'introduction de plus d'activité dans une classe réelle, elles n'auront pas une idée juste d'un enseignement actif et d'une formation à laquelle doit collaborer l'enfant lui-même.

BUT

Les Centres d'intérêt furent donc commençés dans l'intention d'introduire, dans le cadre de l'école actuelle, quelques moyens de nous rapprocher, sans révolution brusque, de l'école active.

1^{ère} étape : réunion du personnel

Dans une réunion du personnel, on proposa le travail en peu de mots : il s'agissait d'intéresser les enfants à la centralisation des connaissances autour d'un sujet et à l'illustration personnelle de ces leçons, en relation avec le centre choisi. On insista surtout sur les points suivants :

- a) laisser le plus possible le choix du sujet et des illustrations aux enfants, les guider seulement ;
- b) continuer à suivre la répartition hebdomadaire et se servir occasionnellement du procédé de centralisation pour mettre dans la classe plus de vie et plus de participation de l'enfant à sa formation ;
- c) donner chaque semaine deux heures de travail manuel en équipe, sur le centre d'intérêt choisi.

Cinq maîtresses consentirent à tenter l'expérience. Après échange de vues, on résolut d'en arriver à ce que les enfants fassent du Centre d'intérêt *leur œuvre* à eux. Séance tenante, chacune choisit un certain nombre de sujets, sans s'arrêter à l'un plus qu'à l'autre,

de façon à pouvoir expliquer un peu aux enfants, au moyen d'exemples, ce dont il s'agissait.

en 3 ^e année :	le sacerdoce, la sainte Vierge, la vie surnaturelle.
en 4 ^e année :	l'érable, la famille, le blé.
en 5 ^e année :	les sacrements, les sacrements des enfants, le Baptême.
en 6 ^e et 7 ^e années :	Ville-Marie, ma ville, mon pays.
en 8 ^e et 9 ^e années :	la liturgie, le corps mystique, les saisons liturgiques.

2^e étape : choix des centres par les élèves

En 3^e année, la maîtresse a amené les élèves à désirer et à choisir comme centre d'intérêt : *la sainte Vierge*.

En 4^e année, l'institutrice, d'ordinaire très habile pourtant, craignait de manquer d'autorité avec des petits. Alors, elle présenta le Centre d'intérêt comme une récompense. Elle prit trois semaines à perfectionner les élèves sur l'assiduité, l'application en classe et l'obéissance en vue d'une belle occupation, nouvelle et intéressante. Aucun sujet n'a été proposé aux enfants. Il y avait au tableau noir un dessin de l'Offertoire et les enfants avaient une dévotion marquée pour l'offrande de la Messe. Ce dessin était agrémenté de gerbes de blé et c'est ce qui inclina les esprits à choisir *le blé*.

En 5^e année, les intelligences ont été si bien préparées par la maîtresse, les intérêts si bien orientés vers la vie du bon Dieu en nous que, d'une voix unanime, les enfants préférèrent le Baptême.

En 6^e et 7^e années, la décision prit une autre allure. Après une courte explication, la maîtresse dit à ses élèves : " Parlez de cela entre vous et dites-moi, ce que vous aurez choisi. " Après la récréation, les enfants demandèrent : " Ma sœur, vous, vous avez l'air de préférer : *ma ville*, mais est-ce que ça ferait quelque chose si nous vous proposons un autre sujet ? " La maîtresse répondit : " Le sujet que vous prendrez, c'est VOUS qui le traiterez ". Le soir, cette sœur arrive au Bureau de la Directrice et demande : " Mère, est-ce que je vais céder ? " " Mais oui, lui fut-il répondu, car si vous substituez votre goût à celui des élèves, vous détruisez l'intérêt. Laissez venir et, si le Centre qu'ils proposent est irréalisable et en dehors de votre programme, nous y verrons ". Deux jours après, cinq garçons, dont trois sont fils de chimistes, proposèrent l'EAU.

En 8^e et 9^e années, les élèves ont été amenées à choisir les " saisons liturgiques " mais c'est le goût de la maîtresse qui a prévalu. Nous verrons dans la suite quel a été le résultat de cette manière d'agir.

3^e étape : période de recherches

Dans toutes les classes, les titulaires demandèrent aux enfants d'apporter toutes les illustrations possibles touchant le Centre d'intérêt choisi. Alors commença la longue série des recherches et des trouvailles. Illustrés, journaux, gravures, annales pieuses, cahiers de catéchisme, images religieuses, calendriers de toutes sortes, tout fut mis à contribution. Les illustrations s'accumulèrent dans les armoires pendant trois ou quatre semaines.

4^e étape : travail en équipes

Plans des décors : Le temps était venu du travail proprement dit de l'illustration. On devisa sur la manière de décorer la classe avec tout le matériel collectionné. En 5^e et 6^e années, les élèves préparèrent elles-mêmes le plan de leur entreprise. Elles le détaillèrent dans une lettre à la Directrice générale des Études, l'invitant à rendre visite à leur classe.

" Nous avons décoré trois murs. Le premier fait voir l'aspect religieux ; il comprend une inscription : " Eau du Seigneur, bénis le Seigneur ", il y a ensuite des pancartes illustrant la pêche miraculeuse, le puits de Jacob, la tempête apaisée.

Le 2^e indique l'aspect géographique et historique et comprend aussi une inscription, l'hémisphère, les quatre versants, le fleuve Saint-Laurent, les grands lacs et leurs profondeurs, l'attaque de Québec.

Le 3^e mur montre l'aspect instructif et amusant de l'eau. On y distingue une collection de poissons d'eau douce et d'eau salée, une pancarte décrivant un incendie, etc., etc., etc.

Il nous reste un coin de mur à décorer, nous avons pensé de le garnir avec " Montréal dans l'eau ". C'est seulement un plan, il nous reste à le travailler.

Dans les autres cours, la part des maîtresses fut plus grande dans l'organisation des décors.

Voici maintenant sur quoi se sont appuyées les maîtresses pour la formation des équipes.

En 3^e année : On s'est basé sur les talents des enfants. Les bien doués en écriture ont été chargés du lettrage. Les habiles en couture ont fait des chapelets et confectionné la garniture du berceau de la petite Marie. Les forts en dessin ont tracé les accidents géographiques sous les vocables de la sainte Vierge : Marie Écaille de la Mer, Reine des Vents, Notre-Dame des Grèves, Notre-Dame du Cap, Notre-Dame du Levant, Notre-Dame des Neiges.

Quand la maîtresse n'avait pas le temps de préparer assez de matériel pour fournir toutes les équipes, elle accordait le travail en récompense de l'application en classe ou faisait finir l'ouvrage déjà commencé, par un groupe ou deux.

En 4^e année : Il n'y eut pas d'équipes proprement dites mais du travail en série. Un élève s'est révélé chef de groupe pour le lettrage. Il écrivait l'inscription au tableau noir, comptait le nombre de lettres qu'elle renfermait et distribuait ensuite l'ouvrage à ses compagnons par rangées de pupitres. Une rangée traçait les lettres, une autre les découpait, un élève plus fort en dessin disposait les lettres dans l'espace choisi, un autre collait l'inscription.

En 5^e année : La maîtresse organisa ses équipes selon l'ouvrage. Ensuite elle dit à sa classe : Il faut une équipe pour le dessin et le travail de construction, une autre pour le lettrage, une pour le découpage et le collage, et une quatrième pour la peinture.

Elle laissa le choix à ses élèves tout en les observant bien. Les enfants qui se connaissaient se sont placés eux-mêmes selon leurs capacités respectives. Ils se choisirent un chef de groupe et lui donnèrent la surveillance de tout le travail.

En 6^e et 7^e années, les équipes se sont formées d'elles-mêmes : les plus intelligents se chargèrent des agrandissements de cartes et de tableaux; les moyens, du découpage et du collage. La maîtresse n'eut qu'à surveiller ses élèves et à assister, heureuse, au déploiement de leur activité.

La 8^e et la 9^e année, se composant de huit grandes élèves seulement, il n'y avait qu'un groupe. La maîtresse a dirigé elle-même tout le travail car on rencontrait trop de difficultés. Ces difficultés venaient :

- 1) du petit nombre des élèves, d'où pauvreté d'idées,
- 2) de l'âge chronologique des enfants,
- 3) du sujet trop abstrait et trop mystique,
- 4) du temps trop restreint. Il fallait avoir fini pour décembre (afin de répondre aux nécessités de l'expérience demandée par la Directrice) et les saisons liturgiques durent toute l'année. L'intérêt diminue quand le temps n'est pas propice.

Enfin, 5^e difficulté, la rareté des documents et des illustrations.

LES ÉQUIPES À L'ŒUVRE

Dans les quatre classes où les Centres d'intérêt ont favorisé le travail d'équipe, il n'y eut à enregistrer aucun écart disciplinaire. Au contraire, l'esprit des élèves était tout préoccupé et tout pris par les occupations scolaires nouveau genre. Les premiers de classe se mesuraient avec les tâches les plus difficiles, les derniers, ceux pour lesquels les exercices intellectuels prolongés deviennent une grande fatigue, trouvaient dans des occupations plus matérielles, l'occasion de s'intéresser et de développer leur habileté manuelle. Ils disaient : " Si la classe était toujours ainsi, l'école serait plus attrayante pour nous".

J'ai vu les équipes à l'œuvre. Tout se passait dans un demi-silence. La Directrice a pris plaisir à voir travailler les élèves et ceux-ci ne se rendaient même pas compte de sa présence.

Une maman, un jour, aborde la maîtresse de son petit garçon de dix ans et demande : " Qu'est-ce qu'il y a donc à l'école, cette année ? Mon petit Jacques ne parle que de centres d'intérêt. Il en rêve. Il ne se fait plus jamais prier, quand même il est un peu malade, pour se rendre à l'école ". La maîtresse explique. La maman demande : " Est-ce que je pourrais aller les voir travailler ? " Ce fut convenu. La maman vint dans un moment de grande activité et comme elle pouvait entrer, par le fond de la salle, elle assista à la classe et les enfants ne remarquèrent pas sa présence. Elle partit enchantée disant : " J'aime à croire qu'on continuera à faire la classe de cette façon ".

Dans les 3^e, 4^e et 5^e années, on forma des équipes de secours qui devaient voir à ce que le travail de chaque groupe fût terminé pour favoriser l'entraide mutuelle.

5^e étape : concentration des matières

Bien que le travail de concentration fût commencé dès le début de l'expérience, il faut bien, dans la rédaction de cette expérimentation, procéder par étapes. Il ne faudrait donc pas croire que l'on a attendu que toute l'illustration fût terminée pour diriger l'intérêt de telle matière particulière du programme vers le centre choisi.

Afin d'éviter la monotonie, les maîtresses avaient l'ordre de ne centrer qu'une matière par jour vers le sujet choisi. Or il arriva que ce fût trop peu au gré des enfants. Ceux-ci devancèrent les maîtresses et même apportèrent des problèmes, des sujets de narration, des lectures à faire, des détails intéressants, des sujets d'analyse, etc., etc.

6^e étape : observations faites par les maîtresses sur l'efficacité du procédé employé au profit de l'éducation des enfants.

La première constatation des maîtresses au sujet des conséquences du nouveau procédé est celle-ci : le centre d'intérêt a été un excellent moyen de connaître nos élèves. Voici leur témoignage respectif :

La maîtresse de 3^e année : J'ai découvert des aptitudes au dévouement chez trois de mes petites filles. J'ai mesuré l'inconstance et la persévérance de quelques autres. J'ai constaté l'oubli de soi chez des élèves qui passaient aux autres, aux moins doués, les travaux les plus faciles et les plus agréables.

En 4^e année, avant l'expérience, il y avait deux partis : les riches et les pauvres. Le Centre d'intérêt a nivelé ces classes. De plus, les riches ont acquis le goût du travail manuel.

En 5^e année, la maîtresse a observé davantage les aptitudes, les traits de caractère, la persévérance dans l'effort, la débrouillardise, la sociabilité, la personnalité de ses élèves.

En 6^e et 7^e années, on constata un accroissement de l'esprit d'initiative, de l'entr'aide mutuelle, du goût de la recherche, de l'exactitude et de la précision.

En 8^e et 9^e années, il n'y eut pas assez de travail personnel d'équipe pour permettre des constatations.

A l'exception de cette dernière classe, les religieuses attestent qu'en raison de contacts plus fréquents entre maîtresses et enfants, on s'est mieux connu, on s'est aimé davantage. A la fin de l'année, les enfants ont déclaré qu'ils garderaient toujours le souvenir de leur plus belle année scolaire, celle de 1944. Les centres d'intérêt ont effacé les distances gênantes entre professeurs et élèves, sans cependant conduire l'enfant à une familiarité de mauvais aloi. Les visiteurs étrangers ont plusieurs fois demandé aux maîtresses comment elles faisaient pour donner aux enfants une si belle simplicité, un si bon esprit familial unis à de la dignité et du respect.

Pour avoir développé, chez les enfants, l'amour et le respect de la vie divine en eux, la maîtresse de 5^e année n'a pas été obligée de donner une seule mauvaise note jusqu'à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire trois mois.

En 3^e, 4^e et 5^e années, les élèves aimaient tellement leur classe décorée à leur goût que les maîtresses n'ont pu défaire le centre d'intérêt qu'à la condition d'en commencer un autre sur le printemps ou les mœurs. Tous les élèves ont remporté des succès dans

leurs examens de fin d'année et au certificat d'études primaires de 7^e année, 16 élèves sur 16 ont réussi.

Pour une raison particulière, la maîtresse de 5^e année, n'avait pu commencer son centre d'intérêt que quinze jours avant la date fixée pour la visite par la Directrice générale des Études. Malgré la recommandation reçue, cette maîtresse dut forcément mettre de côté sa répartition et consacrer les quinze jours uniquement au centre d'intérêt. Or voici à quelles constatations cette manière de procéder la conduisit. C'était l'époque des révisions de décembre, avant les examens de la Directrice. A sa grande surprise, ses élèves, reposés et développés par le Centre d'intérêt, non seulement firent leur révision plus vite et avec plus de goût ; mais réussirent aux examens exactement d'après les succès obtenus dans l'élaboration du centre d'intérêt.

Constatations particulières

Les élèves de 3^e année se sont montrées renseignées à bien des points de vue sur la sainte Vierge et d'une façon vraiment surprenante pour des enfants de 8 ans d'âge, en moyenne.

En 4^e année, la noblesse de la mission de l'agriculteur a été une révélation pour la plupart des enfants. La vocation sacerdotale a eu une emprise très forte sur ces jeunes. L'esprit d'initiative y a tellement gagné qu'un petit garçon s'est fait un autel en carton avec tous ses accessoires pour jouer à la messe.

En 5^e année, les enfants ont pris conscience des richesses de leur baptême. L'anecdote suivante en témoigne. La maîtresse avait fait faire aux enfants un bouquet spirituel pour leur maman avec le mot *Merci* en acrostiche. A la lettre i, on avait écrit Invocations à la sainte Vierge. Un matin, un élève dit à sa sœur : " Voulez-vous changer mon I et mettre *actes d'adoration* ? — Pourquoi donc ? — " Maman m'a donné mon petit frère de 16 mois à avoir soin, la nuit dernière. Je l'ai couché près de moi. Et j'ai eu beaucoup de joie dans mon cœur. Toute la nuit je me disais : " Le bon Dieu est là, dans le cœur de mon petit frère. Et je priais : " Mon Dieu, je vous adore ". Oh ! vous pouvez bien écrire *Mille* pour le bouquet spirituel car je le disais chaque fois qu'il soufflait. Et ce matin, j'ai communiqué pour ma maman. Comme mon petit frère ne peut pas dire merci à Jésus pour nous avoir donné une bonne manam, je l'ai dit pour lui ".

On a dramatisé les cérémonies du Baptême dans cette classe. Chaque fois, la maîtresse prêtait son Missel à l'enfant qui jouait le rôle du prêtre. Pour garder en souvenir le Missel où il avait " appris son Baptême " — c'est son expression — l'enfant apporta \$5.00, fruit de ses économies, pour que la sœur s'achète un Missel et lui donne le sien.

Quelques réponses des élèves lors de la visite du Comité des Écoles Normales, le 17 mars dernier, donnent une idée du naturel des enfants, de leur développement, de leur vivacité d'esprit même.

Centre d'intérêt sur la Sainte Vierge

- Que ferez-vous si, arrivant au ciel, saint Pierre ne veut pas vous y laisser entrer ?
- Je ferai un signe à la sainte Vierge et elle arrangera bien cela.
- Comment avez-vous pu faire pour mettre " Vierge puissante " sur l'accident géographique appelé " volcan " ?

— Le volcan fait beaucoup de dégâts, mais la sainte Vierge est encore plus puissante parce qu'elle a écrasé le diable.

— Vous êtes des païens, vous autres, vous priez les étoiles.

— Mais non, c'est la sainte Vierge qui est appelée " l'Étoile de la Mer ".

Centre d'intérêt sur l'eau

— Quel rapport l'électricité a-t-elle avec l'eau ?

— C'est la puissance de l'eau qui fait marcher les machines qui donnent l'électricité.

— Pourquoi le fleuve Saint-Laurent monte-t-il vers l'embouchure ?

— Il ne monte que sur la carte. En réalité, il descend vers son embouchure.

— Quelle différence y a-t-il entre la houille blanche et la houille noire ?

— La houille blanche, c'est la force hydraulique. La houille noire, c'est le charbon.

— Comment se fait-il que le lac Ontario soit aussi profond que les autres lacs et n'ait que cent pieds ?

— C'est parce que les terres sont plus basses.

— Que représente l'eau dans le calice à la Messe ?

— Elle représente notre vie mêlée à celle du Christ.

Centre d'intérêt sur le baptême

— Lequel pensez-vous est le plus grand parmi nous ? Est-ce celui qui a la plus haute taille ?

— Non, c'est celui qui a l'autorité.

— Je vois huit fleuves au pied de la croix ; il y a donc huit sacrements.

— Non, les sept sacrements viennent d'un seul fleuve qui descend de la croix de Notre-Seigneur. Il y a un seul fleuve qui se subdivise en 7.

— Jean-Baptiste a baptisé dans l'eau et il a dit : Il y en a un au milieu de vous qui vous donnera le vrai baptême ; il baptisera dans l'eau et le Saint-Esprit. Donc le Baptême d'eau n'est pas bon.

— C'est le Baptême d'eau qui nous donne le Saint-Esprit, avec la grâce sanctifiante.

— Vous parlez des anges. Là où sont les bons anges, c'est le ciel. On a chacun un ange gardien, donc le ciel est dans la classe. Là où sont les mauvais anges, c'est l'enfer. Le démon vient vous tenter des fois, donc l'enfer est dans la classe.

— Non, le bon Dieu a envoyé les Anges pour nous aider et les mauvais anges pour nous tenter. S'il y en a un qui est en état de péché mortel, le démon y est, mais ça me surprend qu'il y reste longtemps avec autant de prêtres que vous êtes (neuf prêtres présents).

— Vous dites que le bon Dieu a sauvé les hommes ; comme cela, il n'a pas sauvé les femmes.

— Il n'a pas créé la femme, il l'a sortie d'une côte d'Adam ?

— Il l'a fait exprès. Il s'était fait un brouillon avant. (Admettons qu'elle a su se servir d'une réponse courante) . . .

Les petits garçons étaient un peu vexés. (On chante : " Je suis chrétien ").

— Pourquoi chantes-tu " Je suis chrétien " ? Est-ce que tu es chrétien, toi, Anita ? Non, je suis chrétienne.

— Pourquoi dis-tu : " Je suis chrétien ? " Et Raymond, de reprendre : " C'est parce que le masculin l'emporte toujours sur le féminin ".

— On a eu de la misère à trouver une image du baptême de désir. Il fallait quelqu'un qui soit tout seul. Alors, on a pris le bon Laiton.

— Pourquoi tout seul ? Donnez un exemple.

— Un homme est dans la forêt. Un lion se lance sur lui. Il n'y a personne là et il désire le baptême avant d'être dévoré.

— Comme ça, ce n'est pas le baptême de désir qu'il a reçu, mais le baptême de sang.

— Pardon, monsieur l'abbé, ce n'est pas le baptême de sang, parce qu'il n'est pas mort martyr pour la foi de Jésus-Christ.

— Expliquez-moi donc ces tableaux là avec les avions. C'était une synthèse des chapitres " Aux Petits du Royaume " pour la garde du Temple. L'enfant, de lui-même a commencé son explication par une parole écrite plus loin, en inscription :

Saint Paul a dit : " Vous êtes les temples du Saint-Esprit ". Avant que nous soyons baptisés, ce petit temple-là appartenait au démon, et, maintenant, il voudrait bien le ravoir. Nous autres, on fait comme à la guerre. On s'établit une ligne de défense. Remarquez que ce n'est pas une clôture, ça, c'est des précautions qu'on prend. Il faut la prière, les sacrifices, la dévotion à la sainte Vierge, la confession, aller communier *fréquemment*. Non, fréquemment. Si on faisait une petite brèche, le démon pourrait rentrer. Il prendrait la place du bon Dieu. Il est en arrière et il rage. Quand il voit qu'il ne peut arriver par terre, il va chercher la " Devil Air Force ". C'est le démon de la paresse, de l'orgueil, de la gourmandise, des sept péchés capitaux. Quand on voit venir le démon, on fait l'obscuration. Ça veut dire quand on est devant des mauvaises choses, on se ferme les yeux, quand on entend des mauvaises choses, on n'écoute pas. Si on n'est pas capable, on crie vers la sainte Vierge et elle vient avec son bel avion blanc. Elle est plus " forte qu'une armée rangée en bataille ". Les démons en ont peur parce qu'ils n'ont jamais pu en approcher, elle n'a jamais eu la tache originelle ".

L'enfant qui donnait de telles explications, si justes mais si naïves, en était tellement pénétré que plusieurs des auditeurs furent étonnés de se trouver en face d'un enfant vrai, convaincu, qui exprime sa pensée, la sienne propre, celle qui lui est venue de l'enseignement de sa maîtresse sans doute, mais aussi de son contact avec les choses et à mesure que la vie scolaire s'est écoulée. Nous étions bien réellement en face d'un épanouissement joyeux, sincère, d'une petite âme simple et belle. Et la pensée de Mgr Dupanloup nous venait en mémoire : " Les bords du Gange qui nous fournissent les perles de l'Orient ne nous ont pas montré la simplicité. Nous l'avons trouvée dans l'esprit et le cœur des enfants. "

L'induction scientifique comprend d'ordinaire trois phases :

1) *l'expérience* : la méthode des Centres d'intérêt n'en est pas à ses débuts. D'autres que nous ont eu l'honneur de la découvrir par l'observation et l'expérimentation.

L'effort de Ville-Mont-Royal nous a permis de participer à la deuxième phase de l'induction scientifique : *la vérification*.

Après bien d'autres, nous avons fait les constatations suivantes :

- a) Cette méthode des Centres d'intérêt est basée sur une vraie psychologie de l'enfant ;
- b) elle s'inspire d'un concept juste de la bonne discipline ;
- c) elle est productrice d'efforts, de convictions et créatrice de bonnes habitudes ;
- d) elle est active, intéressante, rayonnante de joie ;

- e) elle permet au maître de trouver plus facilement le chemin de l'esprit et du cœur de ses enfants ;
- f) elle lui apprend à observer, à se taire, à laisser parler l'enfant ;
- g) elle est humaine, sociale et charitable.

Reste la troisième phase de l'induction scientifique appelée par les savants : *l'inférence des lois*.

Amis lecteurs, les faits viennent de parler, à vous d'en dégager les règles pédagogiques. Peut-être en viendrez-vous à conclure, comme le Frère Léon dans son ouvrage : " Pour mieux enseigner " : " Judicieusement appliquée, dit-il, la méthode des Centres d'intérêt est particulièrement propre à faire atteindre cette profondeur de connaissance qui est la garantie d'une bonne culture ".

R. S. Ladislas, A. S. V.

Nicolet.

L'ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION

DBUX conférences sur l'enseignement religieux ont été données par la révérende Sœur Saint-Ladislas, des Sœurs de l'Assomption de la Sainte Vierge, auteur de la méthodologie catéchistique Aux petits du Royaume.

Ces deux conférences étaient un abrégé d'une série de dix leçons données à l'Université Laval, aux cours d'été " 44 ".

Les dix cours complets, remaniés, augmentés de chapitres nouveaux sont parus en mai 1945, sous le titre Catéchisme et vie Chrétienne.

Voici, en guise de compte rendu de la deuxième conférence, un large extrait du chapitre II de cet ouvrage. Cette tranche substantielle permettra aux lecteurs de juger de la valeur de ces leçons et de la méthode :

Un maître désireux de faire le catéchisme pour la Vie non pour la récitation, pour la conduite de la vie non pour l'obtention de certificats, aura donc pour premier souci d'unifier son enseignement. Ce qui signifie qu'il s'efforcera de mettre en un beau et puissant relief la liaison et l'interprétation des différentes branches du savoir religieux.

La notion méthodologique de *concentration*, si fort en honneur dans l'École Nouvelle et que des pédagogues ont même développée en un système complet d'éducation, est-elle autre chose au fond que ce souci de vivifier l'enseignement en déclarant la guerre au compartimentage, à la dispersion ?

Si la doctrine des " centres d'intérêts " n'a pas toujours abouti, comme elle le devait, à la cohérence de la vie, c'est, pour une part du moins, que ses promoteurs les plus zélés ont, sciemment ou non, ignoré le plan spirituel et religieux. Seule, en effet, la religion peut vraiment opérer l'unification du savoir parce que, seule, elle peut offrir le " centre d'intérêt " dominant et hiérarchisant tous les autres en une parfaite et harmonieuse synthèse : *Dieu à glorifier par notre vie de grâce en Jésus.*

Et même à l'intérieur de la religion, le danger d'éparpillement est loin d'être nul. Qu'on introduise les méthodes actives au catéchisme, la chose semble urgente ; qu'on procède par centres d'intérêt, à la bonne heure ; à condition toutefois que, par sa maîtrise, le catéchisme domine ses petites industries et qu'il soit en mesure de centrer fortement ses centres d'intérêts eux-mêmes.

Mais, sitôt que l'on parle de rénovation de l'enseignement catéchistique revient la sempiternelle objection : Et les formules ? La dispersion est un mal. Entendu ! et nous voulons un enseignement cohérent. Mais il ne nous appartient pas de rejeter le formulaire qui émiette la doctrine en cinq cent huit textes à mémoriser. Et le programme ne morcelle-t-il pas, lui aussi, la matière religieuse, assignant à chaque classe la tranche, bien définie, qui doit faire l'objet de son étude.

L'excuse serait vraiment trop facile. D'ailleurs, nos Règlements du Comité catholique n'imposent aucune formule catéchistique avant la 3^e année. L'élève possède alors une synthèse religieuse que le maître a été à même de lui inculquer.

Et quand, en 3^e année, on aborde l'étude du formulaire, ce ne doit pas être pour le suivre servilement pas à pas et ne compter que sur lui pour assurer en l'esprit de nos élèves une belle et forte ordonnance de la science religieuse.

Quelque perfectionné que soit un manuel, on ne peut raisonnablement pas supposer qu'il puisse seul faire œuvre de vie. Et l'unification du savoir est, au premier chef, entreprise vitale.

Quelle attention convient-il alors d'accorder au texte catéchistique ? Dans le processus d'assimilation de la vérité religieuse, quel moment lui réserver ?

Des moments tout à fait opposés, suivant qu'on opte pour l'analyse du texte ou sa synthèse. Dans le premier cas, la formule est le point de départ de la leçon ; dans le second, elle est son point d'arrivée et comme son achèvement, sa cristallisation.

Assistons à la marche d'une leçon du premier genre. On peut en distinguer trois étapes : le démontage de la formule, le travail de mémorisation, le contrôle ou la répétition de la leçon.

Soit la formule 32 du catéchisme de Québec : *Dieu veut que l'usage que nous faisons de toutes les choses qu'il a créées tourne à sa gloire qui est leur fin dernière.*

Le maître pose la question. Peut-être a-t-il, au préalable, écrit au tableau noir la réponse en y soulignant les mots importants ? Sinon, les élèves lisent dans leur catéchisme. Et s'ouvre le premier stade : l'analyse, la résolution en éléments, le *démontage*.

Que veut dire *faire usage* ?

Quel est le sujet du verbe *tourne à sa gloire* ?

Trouvez l'antécédent de *qui*.

Nommez des *choses créées*.

Que signifie la *gloire de Dieu* ?

Qu'est-ce qu'une *fin* ?

Qu'entendez-vous par *fin dernière* ?

Que veut dire *tourne à sa gloire* ?

Mettons les choses au mieux. Pendant ce démontage, le maître a illustré la majorité des réponses par un exemple concret, une histoire, un texte évangélique ou encore par un dessin au tableau noir. A Dieu ne plaise qu'il se trouve encore des maîtres pour laisser la leçon se dérouler tout entière sur le plan lexicologique, grammatical ? A la fin de la leçon, ou tout au cours de l'explication, le maître s'est efforcé de suggérer des applications morales adaptées aux enfants.

L'analyse achevée, les élèves apprennent la formule. C'est la deuxième phase de la méthode.

A la séance prochaine, la classe entière répète et la formule et les principales définitions apprises la veille. C'est la troisième phase : le contrôle.

Bonne pour des élèves des cours supérieurs, à condition toutefois d'être sagement dosée, cette méthode se révèle à peu près inefficace dans les classes inférieures. Or c'est à des moins de douze ans que nous avons à enseigner le petit catéchisme.

Peut-être des maîtres nous objecteront-ils qu'ils ont, en suivant cette méthode, obtenu des succès répétés et brillants, des copies de 95% et même 100%. N'avons-nous

pas vu un professeur décrocher, par cette même méthode, du 105% ? — Il faut dire en toute loyauté que le 5% de surplus allait à la présentation de la copie.

On nous permettra d'être peu enthousiaste et même de ne voir en ce succès qu'un échec, un échec voilé, partant plus désastreux parce que plus difficilement réparable.

A-priorisme, dira-t-on, désir de consolider une thèse, d'étoffer un mémoire pédagogique. Non ! C'est à coup d'expériences répétées que nous en sommes venue à la conviction personnelle de l'inefficacité de la méthode d'analyse pour de jeunes enfants. Ce qui ne signifie pas, bien entendu, que nous prétendions avoir fait là une découverte pédagogique. Tout simplement nous avons expérimenté, comme touché du doigt, une vérité tenue depuis longtemps par la pédagogie mais que trop de nos maîtres semblent encore ignorer totalement.

On insiste : Mais c'est avec cette méthode qu'on nous a enseigné le catéchisme et nous n'avons pas si mal tourné !

Reste à prouver que le résultat heureux tient à l'enseignement reçu à l'école, qu'il n'a pas été obtenu plutôt en dépit de cet enseignement ? Il y a vingt-cinq ans les influences familiales et même sociales dans notre province étaient en somme favorables à l'éclosion de la mentalité chrétienne. Mais aujourd'hui ?

Si les maîtres ne donnent pas plus et mieux qu'eux-mêmes n'ont reçu à l'école, que deviendront leurs élèves ?

Non, certes, le salut des âmes n'est pas une question de méthodologie, mais le recours à la grâce divine n'a jamais non plus, que l'on sache, exclu la prudence naturelle et c'est jusqu'au scrupule qu'il faut pousser le souci de bien choisir nos moyens humains de réussite.

Deux points, selon nous, expliquent l'inadéquation de la méthode d'analyse à la mentalité des jeunes.

Tout d'abord, elle leur présente du tout fait : la formule. Quelque chose d'extérieur à eux, qui s'est construit sans eux et qu'ils devront accepter sans en rien changer.

Or, ceci semble bien tout à fait contraire aux tendances les plus profondes de la nature. Se nourrir, se loger, se défendre et "œuvrer", voilà selon le Dr Decroly, les besoins fondamentaux de tout être humain. L'homme est naturellement artiste, artisan, fabricant ; et l'enfant, dans son activité neuve, débordante, inexpérimentée, veut tout faire ou tout refaire par lui-même. Edifions à grands efforts d'attention et de patience un château de cartes. L'enfant normal admire un instant, puis d'un geste ou d'un souffle il abat sans regret la fragile construction pour se donner le plaisir de reconstruire. Et qui n'a pas été témoin de la joie touchante d'un enfant mettant la dernière main à un travail personnel ?

C'est que le travail, intellectuel ou manuel, est l'expression, comme l'épanouissement de la personnalité, la floraison de l'être, sa fructification.

En présentant à l'enfant du tout-fait, la méthode d'analyse le prive de cette joie saine et si providentiellement stimulatrice.

Un deuxième méfait de cette méthode, lorsqu'elle est employée exclusivement et auprès de jeunes enfants, c'est, il nous semble, d'enlever à la vérité contenue dans la formule une grande partie de son pouvoir vivificateur. Et cela, par le démontage, la désarticulation qu'on lui fait subir.

Comme la rivière qu'on finirait pas dessécher en multipliant les canaux qui en divisent le courant.

L'enfant emporte de la leçon de catéchisme des fragments de vérité, peut-être. Mais la Vérité une, indivisible, forte et conquérante, il ne l'a pas rencontrée. Il a voyagé par les canaux. Des chemins artificiels et rigides. Il ignore la rivière et sa courbe vivante.

La méthode de synthèse ou de construction (de la formule) procède en sens inverse de celle d'analyse. Au lieu de partir de la formule, elle y aboutit. En résumé, elle consiste à partir des éléments de vérité que l'élève possède déjà, à les comparer, à les sérier, à en faire surgir de nouveaux au moment opportun, jusqu'à ce qu'enfin la formule, transparente pour l'esprit de l'enfant, soit entièrement reconstruite au tableau noir, ou retrouvée dans son manuel.

La classe devient alors un atelier de construction, un chantier, où chacun fournit sa part des matériaux et du travail.

Cette méthode peut, elle aussi, se diviser en trois phases. Disons, pour maintenir la comparaison déjà amorcée, le choix des matériaux, l'édification de la Vérité, enfin l'habitation ou l'occupation de la Vérité.

Après avoir lancé une invite générale au travail — ce qui se peut faire par mille procédés différents — le maître passe immédiatement à l'exercice de son rôle d'entrepreneur et d'architecte. Autant que possible, les pierres sont fournies par les élèves et apportées par eux sur le chantier. L'un tire de son petit stock d'expériences des cas concrets, de ceux-là précisément que la formule viendra généraliser. Un autre, à l'imagination poétique, entrevoit une comparaison, un symbole transparent. Tel enfin propose un dessin expressif, rappelle un souvenir, indique un passage d'Évangile, d'histoire sainte ou profane.

Au milieu de toutes ces richesses, que son ingénieux concours a su faire surgir, le maître opère les mensurations et ajustements nécessaires. Il encourage, dirige, rectifie, fournissant lui-même au bon moment les matériaux manquants, faisant éloigner du chantier les pierres de mauvaise qualité ou seulement inutiles et partant encombrantes.

C'est la première phase de la méthode, mais qui se prolonge en la seconde et souvent jusqu'en la troisième. Une méthode calquée sur la vie ne saurait admettre les cloisonnements dont la vie elle-même n'a cure.

L'intérêt de l'enfant ne peut manquer d'être éveillé et maintenu à cause précisément de cette part active qu'on l'invite à prendre à la construction — il voit la Vérité surgir, s'assurer sur ses bases, se charpenter sous ses yeux, pour enfin s'achever, se couronner, harmonieuse et accueillante !

Elle est son œuvre, quelque chose de lui-même. Qu'on veuille plus tard la lui enlever, on paraîtra s'attaquer à la substance même de son être.

Enfin, troisième moment et qui se refuse encore à toutes limites artificiellement prévues et fixées : l'habitation de la Vérité. Pourquoi édifier, sinon pour habiter ?

Comme un agriculteur sa terre, comme un campeur sa tente, comme une canadienne française son foyer — je parle de celle qui est bien de la race des " femmes de maison dépareillées " — l'élève occupera la Vérité qui vient de s'édifier sous son regard et, un peu aussi, grâce à son apport personnel et spontané. Il l'explorera en tous sens pour une prise de possession solennelle, sans conditions, durable. Désormais, elle est à lui, son abri protecteur, son refuge, son séjour d'intimité et de joie.

Outre l'avantage d'être beaucoup plus active et éveilleuse de spontanéité, la méthode de synthèse présente encore le mérite d'être plus cohérente. Elle l'offre globalement

avec toutes ses virtualités, toute sa richesse de persuasion. Ce n'est qu'après leur avoir fait ce don de la Vérité, après leur en avoir procuré la vivante intuition que nous proposons aux enfants le texte à mémoriser. Un peu comme on offrirait à quelqu'un qui vient de cueillir des fleurs, qui en a les mains chargées, un vase d'eau fraîche où les déposer.

Le vase va permettre de mieux disposer et de conserver les fleurs. De même la formule fournit un dessin plus accusé, aux contours plus précis, de la vérité apprise. Elle en assure par là une mémoire plus nette et plus vivace.

Mais ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que le vase est pour la gloire et la conservation des fleurs. De même, la formule est pour la gloire de la Vérité et sa fructification dans les âmes.

Aussi bien, quand on parle des formules comme terme, point d'arrivée de la leçon, on n'entend pas que l'élève doive se reposer en la possession du texte catéchistique comme en une fin en soi. Non, il faut le répéter, la formule n'est qu'un moyen, comme le cadre — si l'on veut une autre comparaison — un cadre dans lequel suspendre une œuvre de maître ou le portrait d'un être cher.

.....

Et, pour rendre son exposé plus concret encore, la conférencière procédait à l'explication de cette même formule 32 du catéchisme de Québec sur l'usage des choses créées, explication qui se retrouve dans le volume Catéchisme et vie chrétienne, pp. 103-112, ou encore au tome I de Aux Petits du Royaume, pp. 169-177, édition de 1944.

Gérard Beaudry, professeur de mathématique,
École Normale Jacques-Cartier

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE

■

DEPUIS plusieurs années l'enseignement général a été l'objet de violentes critiques. Aucun degré du cours, aucune matière n'ont pu échapper au procès où malheureusement, accusateurs et défenseurs ne sont pas toujours représentés par les meilleurs avocats. Les mathématiques et l'arithmétique en particulier ont dû se présenter à la barre des accusés.

Que reproche-t-on à notre enseignement de l'arithmétique ? Tous s'accordent à dire que nos enfants ne savent plus rien. Les professeurs des collèges classiques s'en rendent également compte.

Y a-t-il eu une décadence ou constate-t-on simplement une chose qui existait depuis longtemps à notre insu ? Sans doute les contrôles plus rigoureux des rendements de nos élèves, les examens communs organisés par le Département de l'Instruction publique et par certaines commissions scolaires ont pu nous faire toucher du doigt des maux chroniques. D'autre part, si nous comparons les anciens questionnaires d'examens avec ceux d'aujourd'hui, nous sommes forcés de constater que nous demandons beaucoup moins et que nous n'obtenons pas de meilleures notes.

D'où vient alors cette décadence ? Nos enfants ont-ils changé ? Nos professeurs sont-ils incompetents et nos méthodes défectueuses ? Sans doute, l'enfant d'aujourd'hui ne donne pas ce que l'enfant d'hier était en mesure de donner. Ce dernier vivait dans un foyer calme qui ne connaissait pas la radio. Il travaillait en paix et recevait souvent une aide et un encouragement plus efficaces. Ses parents n'étaient pas gâtés par le luxe moderne et ne ménageaient pas leurs sacrifices. Ils ignoraient la route du cinéma et n'étaient pas des habitués des veillées tardives.

Nos maîtres actuels sont aussi dévoués et aussi compétents que nos anciens professeurs. Mais, tandis que le milieu familial et que la vie sociale se transformaient non pas vers le mieux, les méthodes d'enseignement restaient les mêmes. Pour établir l'équilibre, elles auraient dû s'améliorer, se rajeunir, mais elles ont hésité et elles hésitent encore à le faire. Ne serait-il pas temps de commencer ?

L'influence du maître sur ce milieu familial est relativement faible; nous ne pouvons le transformer complètement. Nous ne pouvons pas non plus élever complètement les enfants des autres. Alors, faisons notre possible pour enrayer les effets néfastes de la vie moderne sur l'éducation des enfants; conservons tout le bon des anciennes méthodes d'enseignement, mais d'autre part, n'hésitons pas à adopter tout le bon que nous proposent la psychologie et la pédagogie scientifiques.

BUT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE

Quelles préoccupations doit avoir le professeur d'arithmétique devant le candide enfant de six ans qui vient frapper à la porte de l'école ? D'abord lui apprendre les nombres et les secrets du calcul exact ; puis par des manipulations, des jeux, des expériences réelles ou imaginées, des visites si possible, ou des descriptions vivantes, lui faire comprendre tout ce qu'il se propose de lui enseigner et profiter de ces circonstances pour élargir son petit savoir ; lui faire voir encore dans tous ces procédés, dans toutes ces techniques, un enchaînement logique, en évitant, comme le disait Adrien Pouliot, dans la *Revue Dominicaine* « de se servir des mathématiques pour gaver son esprit juvénile ou puérile en le comblant de recettes et de formules particulières et partant stériles, s'attachant plutôt et avant tout à endégager le sens philosophique, en les utilisant pour apprendre à apprendre, apprendre à comprendre, apprendre à penser ».

Ce sont là les quatre fonctions de l'enseignement de l'arithmétique définies par Robert Lee Morton (1) dans son *Teaching Arithmetic in Elementary School*, livre II :

- 1— La fonction ortharithmique : apprendre le maniement du calcul ;
- 2— La fonction d'érudition : étendre les connaissances pratiques qui éclairent l'enseignement et en même temps renseignent ;
- 3— La fonction sociale : apprendre à se servir judicieusement de cet instrument précieux, le calcul exact ;
- 4— La fonction psychologique ou culturelle : développer l'esprit mathématique.

LES TROIS THÉORIES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE.

D'après R. L. Morton, (2) pour satisfaire ces exigences légitimes trois grandes écoles mettent leurs principes à notre disposition. Il les désignent de la façon suivante :

- 1° The Drill Theory : c'est plutôt l'absence de toute théorie ; on montre mais on n'enseigne pas ;
- 2° The Incidental Theory : réaction trop violente contre la première ;
- 3° The Meaningfull Theory : celle qui semble tenir un juste milieu.

Laquelle des trois doit recevoir notre adhésion ?

I — *The drill theory*

Actuellement, peut-être sans s'en rendre compte, beaucoup de nos professeurs font partie de la première. Que se passe-t-il dans leurs classes ? Dans les trois premières années du cours, tout va « au petit bonheur », sans principe, sans guide ni plan bien défini. Dans les classe plus avancées, on suit le manuel en force et nos manuels sont tous pénétrés des principes de cette école. Bien que les plus récents marquent un grand progrès sur les précédents, ils sont encore construits de façon qu'il est bien difficile, en les suivant, de former autre chose que des automates. On nous donne une ou plusieurs définitions,

(1) *Teaching Arithmetic in Elementary School*: livre II; Robert Lee MORTON: P. 19 à 33: Editeur: Silver Burdett Co. New-York.

(2) *Ibidem*: P. 3 à 17

on montre comment faire, puis suit une série d'exercices plus ou moins adaptés et très mal gradués. Pas de tests diagnostiques, pas d'exercices correctifs.

Pour les applications que l'on qualifie de pratiques, on donne un problème type, une série d'autres problèmes que les élèves calquent sur le modèle. Ça va assez bien tant que l'on reste dans la même série, mais arrive-t-on aux révisions ou aux examens, c'est un échec.

Enfin, et c'est un mal presque inévitable, les professeurs sont jugés d'après les résultats de leurs élèves et, au premier abord, l'on est porté à croire qu'ils réussiraient mieux si on les prépare par recettes. On accumule les anciens questionnaires, et les exercices de préparation aux examens sont des reproductions d'une rare exactitude, des problèmes trouvés dans les épreuves passées. S'il arrive que l'auteur des questionnaires présente certaine originalité dans la façon de poser le problème, c'est un fiasco.

Ces résultats sont-ils surprenants ? Mettons-nous à la place des enfants. Aimerions-nous qu'on nous bourre le crâne de centaines et de centaines de techniques qui ne nous diraient absolument rien ? Aimerions-nous répéter et répéter des exercices de calcul pour le simple plaisir de poser des chiffres et des chiffres ? Aimerions-nous tenter de résoudre des séries de problèmes stéréotypés où l'on ne verrait absolument rien, dans l'unique but de décrocher une promotion, quand ce n'est pas pour donner au professeur le temps de corriger ses devoirs ? Enfin, et c'est ce qui est le plus important, que nous resterait-il de tout cela quelques mois après notre sortie de l'école ?

Non, nous faisons fausse route, si l'on juge par les résultats obtenus à date. Il est grand temps de sortir de notre routine, de nous réveiller et d'éveiller et d'éclairer les enfants qui nous sont confiés.

Devons-nous accepter les idées des tenants de la théorie de l'enseignement occasionnel ? Je crois qu'avec notre formation antérieure nous aurions beaucoup de difficultés à nous adapter à cette méthode. Et c'est mieux qu'il en soit ainsi.

II — *The incidental theory*

Les instigateurs de cette école, exaspérés par la sécheresse et la froideur de la première, se jettent sur le côté tout-à-fait opposé. Ils prétendent que l'on obtiendrait de meilleurs résultats simplement en engageant les enfants dans les situations réelles et fortuites qui ont un caractère arithmétique. Certains d'entre eux proposent de retarder l'enseignement formel de l'arithmétique en quatrième et même en sixième et en septième année.

Non, il est évident que sans un plan d'études systématiques l'on ne peut arriver à couvrir un programme complet, à unir les opérations les unes aux autres et à montrer l'enchaînement des différents genres de problèmes. Il faut de la suite dans tout enseignement et encore plus en arithmétique. Et trouverions-nous de ces situations en assez grand nombre pour assurer la sûreté des calculs absolument dans tout problème si simple soit-il ?

Cette méthode est sans doute très propre à susciter l'intérêt, mais n'y-a-t-il pas aussi un danger ? Cet intérêt pourrait facilement se porter sur les autres caractères de l'activité, reléguant au second plan le caractère arithmétique. Cet enseignement décousu répondrait-il au besoin de logique de notre culture française ?

III — *The meaningful theory*

Non, il doit y avoir moyen de trouver un juste milieu. Entre un enseignement trop formel et un enseignement trop éparpillé, il doit y avoir une méthode qui rendrait l'enseignement intéressant tout en suivant un plan bien défini, si l'on sait profiter de toutes les situations arithmétiques occasionnelles et en créer au besoin. Ce sont les prétentions des adeptes de la troisième école, et nous croyons qu'ils ont absolument raison.

Ces derniers ne dédaignent pas les situations réelles et les activités créées sur place pour éveiller l'intérêt. Ils les utilisent pour développer les notions, pour faire comprendre le sens des opérations et pour illustrer les explications un peu abstraites. Ils reconnaissent aussi la nécessité des exercices d'entraînement et d'un plan bien défini pour couvrir le programme ou mieux pour donner aux enfants toutes les connaissances qui leur seront utiles et nécessaires.

Leurs principes définis par Brownell et Morton sont les suivants:

- a) il faut attendre que les concepts des nombres soient bien clairs avant de commencer tout enseignement formel;
- b) il faut *faire comprendre* le sens des opérations avant de les enseigner;
- c) il faut, au moyen des procédés déjà connus, *faire découvrir* tout procédé nouveau ou toute étape nouvelle de façon à établir les liens entre les différentes difficultés et les différentes opérations;
- d) il faut des exercices mécaniques pour rendre maître des techniques; les idées et les principes, non le calcul exact, peuvent développer l'esprit mathématique (le quantitative thinking).

Nous pourrions ajouter: il faut faire faire des applications au moyen de problèmes réels, et dans des situations où les enfants ont une part active.

LES REMÈDES

Mais pour que les enfants comprennent, pour qu'ils voient, pour qu'ils sentent, pour qu'ils vivent leur arithmétique, il faudra ne leur présenter que du réel et du pratique, leur montrer des choses à leur portée et les leur enseigner d'une façon intéressante. Le problème revient donc au suivant:

- 1— Que faut-il enseigner ?
- 2— Quand faut-il l'enseigner ?
- 3— Comment faut-il l'enseigner ?

I — *Que faut-il enseigner?*

Sans nous laisser aveugler par les expériences scientifiques qui n'ont la plupart du temps rien des dogmes ex-cathedra, nous pouvons tout de même nous en inspirer. Si elles n'ont rien de précis, de définitif, nous devons quand même les discuter. Ne jugeons pas seulement en fonction de cotes, sigmas et corrélations; les statistiques ne disent pas tout, analysons-les, interprétons-les intelligemment mais ne refusons pas leur service.

I— Wilson (1) nous aidera à répondre à la première question. S'il on veut que l'enseignement de l'arithmétique soit une préparation à la vie, il faudrait bien savoir ce qui est réellement pratique; il faudrait connaître les problèmes utiles et les opérations qu'ils nécessitent. Wilson et ses disciples ont fait un gros travail de recherche pour découvrir ces deux points.

Toutes les enquêtes qu'ils ont menées ont révélé que les problèmes de la vie courante sont très variés, que leur analyse est des plus simples et les calculs des plus faciles. Ils ont pu classer les problèmes rencontrés dans neuf classes seulement et presque tous sont d'ordre domestique.

Wilson (2) a encore combiné les résultats d'enquêtes faites par lui-même et huit autres chercheurs sur l'emploi des fractions ordinaires. Son élève, Miss Dalrymple, en a mené une autre dans le même sens. Elle a classifié, suivant leur dénominateur, les 102,220 fractions rencontrées dans des problèmes courants de l'industrie et du commerce. Elle enquêta chez un courtier, dans une mercerie, dans une fabrique d'outils, dans un laboratoire pharmaceutique, dans des banques, des hôtels, etc. Les conclusions des recherches sont sensiblement les mêmes: les demis, les tiers, les quarts et les huitièmes forment environ 88% des fractions rencontrées; si l'on ajoute les sixièmes, les douzièmes et les trente-deuxièmes, on a 97% du total. Les cinquièmes représentent 0.023 de 1%, les neuvièmes, 0.006 de 1%, et les quinzièmes, 0.002 de 1%.

En décimales, la combinaison des recherches de Miss Dalrymple, de Buckley et d'Olive Lindberg (3) se résume à ceci;

1— Le citoyen ordinaire ne fait que lire les décimales. Il n'a donc besoin de connaître que le sens et la lecture de ces fractions.

2— Les commerces de gros et de détail n'emploient les décimales que pour les calculs de pourcentage et ceci toujours avec les monnaies américaines;

3— Les décimales comme telles ne se rencontrent que dans les ouvrages de technique et les confections d'outils lorsque les pièces doivent être ajustées. Ces calculs sont faits par des experts techniciens qui ne représentent que 5% des ouvriers.

Il est évident que si l'on prend, comme guide, l'utilité sociale, le programme d'arithmétique doit être beaucoup simplifier. Buswell et Judd (4) dans leur *Summary of Educational Investigations Relating to Arithmetic* suggèrent l'élimination des points suivants:

- a) la longue méthode de la recherche du p.c.m. et du p.p.c.d.;
- b) les exercices avec des fractions dont les dénominateurs sont considérables;
- c) la division des fractions suivant la règle actuelle; (on multiplie par la fraction diviseur renversée);

(1) WILSON, STONE and DALRYMPLE: *Teaching the New Arithmetic*. McGraw-Hill Book Co. New-York. p. 335-336

(2) *Ibidem*: P. 184

(3) *Ibidem*: P. 234

(4) GUY BUSWELL and CHARLES HUBBORD JUDD: *Summary of Educational Investigations Relating to Arithmetic* — The University of Chicago. — p. 15 et 16.

- d) les fractions complexes;
- e) les tables de mesure d'aucune utilité immédiate;
- f) les réductions de nombres complexes de plus de deux étapes;
- g) la plus grande partie de ce qui traite de la longitude;
- h) les différents cas du pourcentage (ramener tout à un seul cas en posant x);
- i) l'escompte en dedans;
- j) la plus grande partie de l'intérêt ordinaire et de l'intérêt composé;
- k) les paiements partiels sauf les plus simples;
- l) les profits et pertes comme sujet spécial;
- m) les règles de société;
- n) la racine cubique et le système métrique.

Wilson (1) termine son chapitre sur l'enseignement des fractions par les conclusions suivantes:

1— Si les fractions utiles sont les demis, les quarts et les tiers, la plus grande partie du travail en fractions doit porter sur les demis, les quarts et les tiers.

2— Si les opérations employées dans la vie adulte sont l'addition, la soustraction et la multiplication d'une fraction et d'une autre fraction ou d'un nombre fractionnaire, le travail scolaire doit surtout porter sur ces procédés.

3— Si l'emploi des fractions dans la vie fait rarement appel aux manipulations (calculs abstraits) et n'est l'objet que de représentations objectives, il doit en être ainsi à l'école.

4— Les manipulations doivent être omises du travail scolaire; on doit simplement donner des exemples résolus et arrangés de telle sorte que l'enfant puisse y référer au cas de besoin.

Et à la fin du chapitre des décimales: (2)

1— Les opérations sur les décimales ne doivent se faire que dans les situations réelles. (distances indiquées sur les cartes routières, moyennes de joueurs de balle au camp, etc.)

2— Il faut porter notre effort sur la compréhension et la lecture des décimales et,

3— Omettre tous les exercices d'entraînement sur les manipulations, sauf ceux qui portent sur la monnaie et le pourcentage. Laissons ce soin aux classes avancées et à l'entraînement immédiat pour certaines positions spécifiques.

Il est clair que limiter le programme d'études aux seuls points trouvés pratiques dans ces enquêtes, serait une politique à courte vue. Cela pourrait devenir un cercle vicieux. Une enquête ne peut jamais être parfaite et moins l'on ne connaît de mathématique, moins l'on ne s'en sert. L'ignorant qui ne peut calculer si le pot de mayonnaise de 12 onces à \$0.27 est plus économique que celui de 16 onces à \$0.35, achète n'importe lequel sans penser à discuter son achat.

De plus si l'on veut faire sans effort et sans erreurs le calcul simple il faut savoir en faire de plus complexes.

(1) Ouvrage déjà cité. p. 210 et 211

(2) Ouvrage déjà cité p. 234-235.

Sans accepter toutes les conclusions de ces chercheurs, nous pouvons tout de même constater que nous exigeons trop, que nos programmes sont trop chargés, et que nous perdons un temps précieux à « bâcher » sur des points difficiles et inutiles, alors que nous sommes souvent forcés de négliger l'essentiel.

II— Quand faut-il l'enseigner ?

L'idéal serait de déterminer d'une façon définitive quand on peut commencer l'enseignement des premières notions, à quel âge on peut entreprendre l'étude de telle opération et de telle partie de l'opération.

Quelques auteurs prétendent que l'on devrait retarder tout enseignement de nombres à la troisième année. Un pédotechnicien aurait formé deux groupes équivalents d'élèves à l'école. Le 1er ne reçut aucun enseignement, ni en 1ère, ni en 2ème. L'autre groupe suivait le programme ordinaire. Au début de la 3ème année, le 1er groupe commença à recevoir des leçons suivies d'arithmétique et à la fin de cette même année les deux groupes auraient obtenu des résultats équivalents. Alors, on a conclu qu'il est inutile de commencer l'enseignement si tôt. N'aurait-on pas dû plutôt poser un point d'interrogation sur l'efficacité des méthodes employées dans ces deux 1ères années ? D'autres ont en effet prouvé que les enfants qui entrent à l'école ont des connaissances plus étendues qu'on ne le croit généralement. D'après Woody, 90% des 1355 enfants qu'il a testés comptaient mécaniquement jusqu'à 10 et 80% pouvaient, à la demande de l'examineur, apporter de 5 à 10 objets.

Buckingham et Maclatchy (1) trouvent des résultats à peu près semblables mais ils font ressortir le fait que les enfants qui ont fréquenté « La Maternelle » ont des résultats supérieurs aux autres.

L'enfant peut donc profiter très jeune de l'enseignement de l'arithmétique, pourvu que les méthodes soient appropriées. Mais ce qui est clairement prouvé c'est que l'enseignement formel et l'entraînement systématique sont très préjudiciables si l'on n'attend pas que l'enfant ait fait de nombreuses manipulations. Nous devons retenir ce fait.

Si l'on veut avoir une idée de l'âge où l'on peut commencer les différentes opérations, on pourrait consulter les recherches du Comité des Sept de Winnetka, revues par Johnson pour la commission scolaire de Chicago. Conclusions: Nous n'étudierons pas toutes leurs conclusions, signalons simplement les plus surprenantes de la 1ère enquête de Washburne: (2) Comme âge apte à apprendre une notion, il a pris l'âge où 75% des élèves ont obtenu au moins 80%.

Entre 8 et 9 ans d'âge mental l'enfant peut apprendre les multiplications dont le produit ne dépasse pas 20, mais, il ne saura les autres que trois ans plus tard. La fraction, partie d'un entier, se comprend très jeune, mais la fraction, partie d'un groupe d'objets, entre 12 et 13 ans. Il ne faut donc pas parler de pourcentage avant cet âge (si on l'enseigne par fraction.) Le sens de la multiplication n'est compris qu'à 12 ans et 2 mois, celui de la division, à 11 ans et 2 mois, celui de la fraction décimale, à 11 ans et 11

(1) « *When to begin the Teaching of Arithmetic* » Childhood Education, May 1935: p. 339

(2) *Thirty-Eight Yearbook*: p. 229-324 — The Public School Publishing Co. Bloomington, Illinois.

mois. Il n'y eut que 70% des enfants de 13 ans qui eurent deux des trois divisions avec deux chiffres au diviseur et trois chiffres au quotient. ($35503 \div 45, 47424 \div 78$ et $65552 \div 84$) Ce serait intéressant de voir les résultats qu'obtiendraient nos élèves si on leur proposait ces trois divisions.

Encore ici, il ne faut pas tout prendre à la lettre. Il y a des conditions de l'expérience qui sont peut-être discutables, mais nous pouvons, sans certainement nous tromper, conclure que, d'une façon générale, nous commençons à enseigner certains points trop tôt, demandant ainsi des choses qui ne sont pas à la portée des enfants.

III— *Comment l'enseigner ?*

En plus des principes de la troisième école, principes que nous avons énoncés plus haut, il en est un autre qu'il conviendrait de signaler immédiatement. Chez les enfants, l'accélération du développement et l'acquisition des connaissances varient beaucoup suivant les individus; il est donc impossible que chacun aille à la même allure. Les uns ont besoin de faire des exercices en plus grand nombre que les autres. Un enfant qui a généralement beaucoup de facilité peut buter sur un point. D'autre part, l'enseignement individuel est difficilement réalisable dans nos classes régulières, aussi a-t-on développé une technique d'individualisation de l'enseignement: diagnostics des déficiences individuelles et exercices correctifs appropriés.

Vous nous demandez peut-être, mais qu'y a-t-il de nouveau dans tous ces principes? Il n'y a rien, absolument rien. Ces principes ont toujours existé et existeront probablement toujours. Les recherches expérimentales souvent ne font que confirmer des choses que la raison avait découvertes.

Le « *Faire comprendre avant de faire apprendre* » se rencontre dans tous les manuels de pédagogie anciens et nouveaux. L'intérêt dans l'enseignement a toujours été considéré comme absolument essentiel. La correction des déficiences individuelles a toujours été reconnue comme un devoir du professeur. Affirmer que le concret, le réel, les expériences et les activités sont nécessaires, ce n'est pas une découverte; « *Nil in intellectu quin prius in sensu* » existe depuis longtemps.

Le nouveau? Nous voulons appliquer ces règles fondamentales.

Pour le développement de ce troisième point, nous vous référons, avec la permission de l'auteur, aux articles de méthodologie en arithmétique que monsieur Gérard Beaudry a publiés dans chacun des numéros de "L'Enseignement primaire" 1944-45. Nous vous recommandons aussi les travaux qu'il continuera de publier au cours de la présente année.

Comme nous vous le disions dans la préface, l'espace est très limitée; c'est pourquoi la publication des sujets traités mensuellement par les mêmes spécialistes ont été omis totalement ou en partie.

N. D. L. R.