

Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois

Réal Boucher

Volume 15, numéro 3, 1989

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900637ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900637ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boucher, R. (1989). Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 329–354.
<https://doi.org/10.7202/900637ar>

Résumé de l'article

Cet article présente la pensée de quelques pédagogues québécois qui ont marqué la première moitié du XX^e siècle. Ces derniers insistent principalement sur l'acte d'enseignement et sur la place que l'enfant occupe dans son apprentissage. L'accent est mis sur les aspects pédagogiques suivants : le rôle du maître, de l'élève et des agents de l'éducation; l'organisation de la classe, la planification de l'enseignement et la méthodologie générale de l'enseignement.

Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois

Réal Boucher*

Résumé — Cet article présente la pensée de quelques pédagogues québécois qui ont marqué la première moitié du XX^e siècle. Ces derniers insistent principalement sur l'acte d'enseignement et sur la place que l'enfant occupe dans son apprentissage. L'accent est mis sur les aspects pédagogiques suivants: le rôle du maître, de l'élève et des agents de l'éducation; l'organisation de la classe, la planification de l'enseignement et la méthodologie générale de l'enseignement.

Abstract — This article presents a summary of the philosophy of several Quebec educators who were prominent in the first half of the 20th century. Their writings stress the teaching act and the role played by the child in his learning. The following aspects of teaching are discussed: the role of the teacher and the student; classroom organization, planning, and general teaching methodology.

Resumen — Este artículo presenta el pensamiento de algunos pedagogos quebequeses que marcaron la primera mitad del siglo XX. Estos últimos insisten, principalmente, en el acto de enseñar y en el lugar que ocupa el niño dentro de su aprendizaje. Se acentan los siguientes aspectos pedagógicos: rol del maestro, del alumno y de los agentes de educación; organización de la clase, planificación y metodología general de la enseñanza.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt die Denkweise einiger Québecker Pädagogen vor, die die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt haben. Diese unterstreichen vor allem den Akt des Unterrichtens selbst und den Platz, der dem Kind beim Lernen zukommt. Folgende pädagogische Gesichtspunkte werden hervorgehoben: die Rolle des Lehrers, des Schülers und anderer Erziehungspersonen; die Klasseneinteilung, die Planung und die allgemeine Methodologie des Unterrichts.

Au Québec, l'histoire de la pratique pédagogique est un domaine qui a été et qui demeure encore presque inexploré. Pourtant, il serait intéressant à plus d'un titre de connaître comment on menait autrefois cette pratique, afin de lever le voile sur des procédés que nous qualifions souvent de traditionnels et de routiniers. Mais que pouvons-nous faire pour mieux connaître cette pratique d'autrefois? De nos jours, lorsqu'il s'interroge sur sa pratique pédagogique, l'enseignant s'efforce habituellement d'en répertorier les composantes. L'absence d'un tel répertoire complique son projet et en réduit les possibilités de réalisation rapide.

* Boucher, Réal: professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

S'il est vrai que la difficulté est évidente pour l'enseignant actuel de procéder à ce genre d'investigation, alors qu'il se trouve lui-même au coeur de l'action, comment l'historien peut-il interroger la pratique pédagogique de l'enseignant d'autrefois? Bien sûr, on peut interviewer des enseignants et surtout des enseignantes qui ont oeuvré dans les écoles primaires du Québec pendant les décennies antérieures à la réforme scolaire des années 60. Mais il faut, au préalable, se doter d'un cadre théorique qui puisse nous permettre d'identifier certaines pratiques pédagogiques susceptibles d'avoir été utilisées autrefois par les enseignants. Pour ce faire, il existe certains repères que, pour notre part, nous avons trouvés dans les manuels de pédagogie utilisés dans le passé par les écoles normales du Québec. On peut sans doute en dégager des indicateurs de la pratique pédagogique d'antan.

Au Québec, trois manuels de pédagogie, qui ont tour à tour connu leurs heures de notoriété, ont jalonné la première moitié du XX^e siècle: *Pédagogie pratique et théorique* de Thomas-Grégoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan et John Ahern (1909), *Traité de pédagogie théorique et pratique* de Mgr François-Xavier Ross (1916), et *Pédagogie générale* de Roland Vinette (1948).

De chacun de ces manuels, nous voulons extraire les principes directeurs qui les caractérisent, afin de mettre en évidence le style de pédagogie et l'approche méthodologique que leurs auteurs privilégient.

Même si cet article porte avant tout sur ces aspects, nous ne pouvons les isoler des considérations qui les étayent et les situent dans leurs contextes. Nous ferons donc ressortir les éléments qui touchent l'acte d'enseignement-apprentissage et la place que l'enfant occupe dans le processus. Ainsi parlerons-nous, entre autres, du rôle du maître et des agents de l'éducation, de la place des élèves dans l'éducation, de l'organisation de la classe, de la planification et de l'organisation de l'enseignement, de l'apport de certaines disciplines (philosophie, psychologie, etc.) qui contribuent à la compréhension et au développement de l'enfant, ainsi que de la méthodologie générale de l'enseignement.

Signalons que certains de ces thèmes sont plus ou moins développés selon les auteurs étudiés. Malgré cela, notre analyse devrait dégager une image assez claire des tendances véhiculées par ces auteurs. Pour ce faire, c'est exclusivement à leur méthodologie générale que nous aurons recours.

Le manuel de Thomas-Grégoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan et John Ahern

La première édition du manuel de Thomas-Grégoire Rouleau, Charles-Joseph Magnan et John Ahern remonte à 1901; la deuxième, celle dont nous avons pu disposer, date de 1909. Ces deux éditions sont fondamentalement semblables, si ce n'est que celle de 1909 a été adaptée au programme en vigueur à ce moment-là.

Ce volume touche à de multiples aspects de l'enseignement. Cependant, nous aborderons uniquement les considérations et principes généraux de l'éducation dont il traite, c'est-à-dire le chapitre 14 portant sur la psychologie, ainsi qu'une partie du premier appendice ayant trait à l'organisation pédagogique des écoles.

Considérations et principes généraux sur l'éducation

L'introduction au volume renferme dix considérations sur l'éducation et des prescriptions sur la façon de procéder pour organiser une école et classer les élèves selon le programme.

La première considération concerne l'instituteur. Ce dernier, ayant pour mission de s'occuper de l'avenir des élèves, doit posséder certaines qualités (patience, charité, sobriété, etc.), afin d'être en mesure de former et d'instruire ceux-ci (p. 5-8)¹.

La deuxième considération porte sur l'éducation et l'instruction. Si l'instruction n'est qu'un moyen de formation, il faut toutefois que l'instituteur dirige l'éducation, c'est-à-dire «le développement des diverses facultés que le bon Dieu a données à l'homme» (p. 8).

La discipline, troisième considération, représente l'ensemble des règlements qui concernent l'école et que l'instituteur est chargé de faire observer. Le maître comme l'élève y sont soumis. Selon la croyance, l'école vaut ce que vaut la discipline; la discipline personnelle de l'instituteur se reflétera par l'ordre qu'il met dans son enseignement. Envers les élèves, l'enseignant sera indulgent: jamais de punition dégradante, et si les punitions corporelles ne sont pas exclues, jamais ne frappera-t-on un enfant à la tête ou à la figure. Les procédés disciplinaires seront «paternels» (p. 9). Cependant, les auteurs soulignent que ces procédés ne seront d'aucune nécessité si l'enseignant met de la vie dans son enseignement (p. 8).

La quatrième considération traite de la méthodologie, «la science spéciale de l'enseignement» (p. 10), en vertu de laquelle le maître doit professer en «[instruisant] oralement les enfants» (p. 10), le livre ne servant que d'aide-mémoire.

La cinquième considération touche aux méthodes, à «l'ensemble des voies et moyens [adoptés] pour arriver à une fin» (p. 11). Il n'y aurait, d'après les auteurs, que deux méthodes, selon que l'on procède de la règle à l'exemple (méthode déductive) ou de l'exemple à la règle (méthode inductive).

Les auteurs traitent ensuite des modes qu'ils définissent comme étant «les diverses manières d'organiser une école en vue de l'enseignement» (p. 12). Il existerait, selon eux, quatre modes: l'individuel, lorsque le maître enseigne à chaque élève successivement; le mutuel, lorsque le maître recourt à des moniteurs qu'il prépare et surveille pour donner l'enseignement aux élèves; le simultané,

lorsque le maître enseigne à tous les élèves en même temps; le mixte, mélange du simultané et du mutuel, à l'occasion duquel l'enseignant dispense d'abord une leçon, un enseignement à tout le groupe, pour ensuite confier à des élèves plus avancés le soin de faire passer des exercices pratiques aux autres élèves et de leur faire réciter des leçons.

Vient en septième place la question des procédés, c'est-à-dire «l'emploi de moyens ingénieux, quelquefois mécaniques, dans l'application des méthodes afin d'arriver plus sûrement au but que l'on se propose en enseignant une matière» (p. 13); par exemple, le boulier compteur en arithmétique et le globe terrestre en géographie.

La huitième considération a pour titre «Règle et principes qui sont à la base de tout enseignement rationnel». La règle stipule que le maître fasse «trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner en les habituant à observer, à réfléchir, à juger et à raisonner» (p. 13). Pour ce qui est des principes, les auteurs en mentionnent cinq: 1. faire appel, chez l'élève, aux sens, de manière à concrétiser les concepts (p. 13); 2. aller du connu vers l'inconnu (p. 13); 3. aller du particulier au général (p. 15); 4. aller du concret vers l'abstrait (p. 16); 5. dispenser un enseignement concentrique (p. 16).

L'enseignement est appelé concentrique lorsque le maître enseigne chaque année toute la matière inscrite au programme des études, sommairement pour la première année, et avec des développements de plus en plus considérables au cours des années subséquentes (p. 16). Cet enseignement permettrait le développement simultané et concurrent des facultés intellectuelles et morales de l'élève. Il comporterait, en outre, un aspect organique sur lequel il convient d'insister:

Tous les professionnels de marque réclament [...] que toutes les branches soient distribuées et enseignées de manière qu'elles se prêtent un mutuel secours et que la langue maternelle soit le centre vers lequel convergent, et la source d'où s'épanchent toutes les matières du programme. Quelques-uns veulent que le foyer soit double, formé par l'arithmétique et la langue maternelle, et c'est sur ces deux matières qu'ils classifient leurs élèves. Mais tous admettent que la concentration du programme est réclamée par l'unité naturelle de notre âme et que la formation harmonique (*sic*) de l'homme exige l'enseignement concentrique de toutes les matières et de chaque matière (p. 17-18).

Ce type d'enseignement permettrait à l'enfant de recevoir une instruction proportionnée à ses capacités.

La neuvième prescription nous informe seulement du classement des écoles primaires ainsi dénommées: écoles primaires élémentaires (de la première à la quatrième année); écoles primaires intermédiaires ou écoles modèles (cinquième et sixième années); écoles primaires supérieures ou académies (septième et huitième années) (p. 19).

La dernière prescription explique comment se fait le classement des élèves et indique que la plupart des enfants mettront sept, huit et même neuf ans à accomplir les deux cycles d'études (p. 20), même si certains peuvent les réussir en six ans. On y apprend aussi que le maître est jugé d'après le nombre d'enfants qui montent d'un degré à la fin de l'année (p. 21).

La psychologie

Dans cette partie du volume, on saisit les assises de la psychologie dans la conception matérielle et spirituelle que l'on se fait de l'homme: «Un corps organique informé par une âme intelligente et libre [...] doué de la faculté de penser et de vouloir» (p. 24-25). C'est l'éducation qui donne à l'élève la chance de se former et de développer ses facultés.

Cette formation, oeuvre intellectuelle, passe d'abord par les sens auxquels il faut s'intéresser par le moyen d'une éducation physique basée sur des principes simples (tenue soignée des élèves et exercices variés, etc.). C'est aussi l'éducation physique qui conditionne le travail intellectuel, le raisonnement s'effectuant souvent par le biais de ce que l'enfant voit, touche et entend. L'éducation intellectuelle se construit par le développement simultané de la volonté et de l'intelligence, entre autres, en occupant le jeune enfant à des faits qui touchent sa nature sensible, tel que l'amour de ses parents. L'éducation morale veut que les actions des personnes soient conformes à la vérité; la volonté doit pour cela être formée de façon judicieuse. Pour y arriver, le maître devra étudier les actions des élèves dans et en dehors de la classe (p. 318), de même que donner lui-même dans ses propres actions «l'exemple de la rectitude parfaite» (p. 320), amenant de la sorte l'enfant à faire le bien et à être honnête. L'idée de Dieu, liée à celle de l'amour de la religion, de la famille, de la patrie et des hommes en général, aura évidemment préséance en matière d'éducation morale.

L'organisation pédagogique des écoles

L'organisation pédagogique des écoles place l'instruction morale et religieuse au premier rang des matières du programme d'études. On nous fournit d'ailleurs des indications générales sur la répartition de celles-ci dans un guide qui s'avère intéressant. Ainsi, chaque matière y occupera une place proportionnée à son importance; cette place y sera indiquée par jour et par heure. Par exemple, les leçons d'écriture et de lecture occuperont plus de place au cours élémentaire qu'au cours modèle, de même que les cours d'agriculture seront davantage enseignés dans les milieux agricoles que dans les milieux industriels (p. 336). Les leçons et les devoirs seront proportionnés à l'état d'avancement des élèves: vingt minutes au cours élémentaire, trente au cours modèle et pas plus d'une heure au cours académique (p. 337). Les matières «les plus importantes», ou qui exigent beaucoup d'attention, seront placées au début des classes; les exercices ou travaux difficiles alternent avec les plus faciles; la leçon orale sera suivie d'une interrogation de contrôle ou d'un exercice d'application (p. 337).

Le maître tiendra, par ailleurs, différents registres contenant les informations utiles au fonctionnement de la classe (liste des élèves, présences, leçons données dans la journée, etc.). Il convient aussi de signaler que les changements de fond des programmes ne sont pas autorisés (p. 338), bien que la manière d'enseigner les matières relève du maître.

Dans l'«appendice I» du volume, les auteurs reviennent sur le mode d'enseignement, qui fait une très large place à la répétition du mot à mot, du moins dans les classes moins avancées, l'enseignement du catéchisme et de la lecture pouvant, selon eux, en profiter (p. 339).

Les procédés d'enseignement sont pour leur part «des expédients, des moyens pratiques mis au service des modes et des méthodes générales d'enseigner» (p. 339). Le procédé intuitif consiste à utiliser un objet concret pour enseigner une notion abstraite; nous avons déjà cité le globe terrestre et le boulier compteur; on peut encore parler de bâtonnets pour inculquer l'idée du nombre, des unités et des dizaines, ou encore de gravures pour l'enseignement de l'histoire. Les auteurs jugent que le maître qui veut réussir auprès des jeunes doit absolument utiliser ce procédé. Le tableau noir en est un autre; selon un adage de l'époque, on disait que ce moyen valait bien un assistant. Il est fortement recommandé à l'instituteur de l'utiliser constamment: «C'est le livre commun à toute la classe, au maître comme aux élèves» (p. 340). Puisque le maître ne peut toujours donner un enseignement oral, sous peine de s'épuiser ou de fatiguer les élèves, il recourt au manuel qui devient alors un puissant auxiliaire. Mais ce moyen ne dispense pas de la leçon orale ou de toute explication qui doit précéder son utilisation. Celle-ci variera selon les matières: en catéchisme, le mot à mot du manuel doit être mémorisé; en histoire, le manuel est un aide-mémoire; en géographie, son importance est secondaire puisqu'on l'utilisera seulement après l'étude de la carte et l'observation des phénomènes. Le catéchisme excepté, les autres manuels n'ont pas à être appris par coeur. Sauf que l'élève devra mémoriser les prières, certaines définitions, des morceaux qui servent d'exercices de diction et des formules qui doivent être précises. Pour le reste, les élèves peuvent dire ou écrire les choses en leurs propres mots (p. 341).

La leçon orale est de prime importance, puisqu'elle permet à l'instituteur de véritablement entrer en contact avec les élèves (p. 341). Préparée adéquatement et bien dispensée, elle s'effectuera sous forme de causerie, voire de conversation entre le maître et les élèves (p. 343). Ces derniers découvriront dans leurs réponses aux questions du maître de nouvelles règles ou des idées jusque-là non explicitées. De là l'importance de l'interrogation, un art qui comporte des règles. Préparées à l'avance, courtes, précises, appropriées et se succédant dans un ordre logique, les questions principales et quelques sous-questions seront pour le maître l'occasion d'encourager avec modération ceux qui fournissent de bons efforts, de blâmer délicatement ceux qui manquent d'application et de corriger avec courtoisie les défauts de prononciation et la rapidité du débit (p. 343-345).

Les devoirs écrits à l'école ou à la maison sont un complément indispensable à la leçon du maître, puisqu'ils aident à graver cette dernière dans la mémoire de l'enfant. Pour rendre attrayant ce labeur solitaire, le maître doit s'efforcer d'éveiller la curiosité des élèves lorsqu'il leur explique ce qu'ils doivent faire. De même, tout devoir corrigé à l'aide du tableau noir est une occasion pour l'instituteur de surveiller l'écriture, l'orthographe et le style des élèves.

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

Il est, en effet, très facile, dans la dictée par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséance ou de sciences; et, dans les problèmes d'arithmétique, de faire entrer une foule de notions utiles à connaître dans la vie pratique (p. 345-346).

Les récapitulations, révisions et compositions, effectuées périodiquement (p. 346-347), sont des procédés d'enseignement utiles pour le maître, car ils permettent de revoir des matières étudiées. Les récapitulations et révisions sont des exercices oraux touchant à toutes les matières, alors que les compositions ou exercices écrits porteront de préférence sur les matières fondamentales.

Enfin, le travail à domicile, adapté aux capacités des élèves (p. 348), s'impose si l'enseignant tient à ce que ces derniers progressent dans leurs apprentissages.

Le manuel de François-Xavier Ross

Le *Traité de pédagogie théorique et pratique* de Mgr François-Xavier Ross se divise en quatre livres: I-*L'Institutrice*; II- *L'Enfant*; III- *La Méthodologie*; IV- *L'Organisation des écoles*. Chacun de ces livres est à son tour largement subdivisé, mais de façon inégale toutefois, puisqu'il a fallu que Ross tienne compte de l'importance quantitative des sujets abordés. De courts préliminaires définissent les termes généraux employés dans l'ouvrage: la pédagogie «est la science et l'art de l'éducation» (p. 7); dans son sens général, l'éducation «comprend le développement complet de toutes les facultés humaines» (p. 8) et «la formation est le résultat de l'éducation» (p. 10).

L'institutrice

Le *livre I* décrit l'institutrice comme une personne entièrement dévouée à sa tâche et qui a pour mission «de donner aux enfants qui lui sont confiés, l'éducation *complète*» (p. 11). Cette mission lui est confiée par les parents qui ont eux-mêmes reçu de Dieu la mission de faire de leurs enfants des «hommes parfaits», par l'Église qui doit s'occuper du bien spirituel des enfants (p. 12) et par l'État qui doit s'assurer que soient d'abord formés des citoyens «utiles à la patrie». Cette mission, dont on conçoit l'importance, est d'origine divine (p. 12); être institutrice est une vocation qui requiert des qualités de trois ordres: 1. physiques: bonne

santé, tenue correcte, manières dignes, sens aiguisés de la vue et de l'ouïe, voix forte; 2. intellectuelles: esprit juste, bonne connaissance des matières de l'enseignement, science des méthodes, jugement droit (bon sens); 3. morales: piété vraie et intérieure, conduite irréprochable dans le geste, l'habillement, les fréquentations. En plus, elle doit faire preuve de fermeté, de douceur, de bonté et de dévouement (p. 14-17).

L'institutrice doit entretenir des rapports harmonieux avec les enfants, les parents, les autorités scolaires et religieuses. Elle doit agir avec les enfants à la façon d'une bonne mère; s'assurer de la collaboration des parents en leur parlant avec déférence et en les intéressant au travail de leurs enfants; respecter les autorités scolaires en se conformant soigneusement à leurs instructions; considérer l'autorité religieuse (le curé) comme «un personnage indispensable pour le bon fonctionnement des écoles» (p. 22). L'institutrice doit faire une visite au curé lorsqu'elle arrive dans la paroisse et l'assurer de son entière collaboration pour l'éducation morale et religieuse des enfants placés sous sa responsabilité. Elle doit comprendre qu'elle ne peut diriger son école ou sa classe en toute tranquillité si elle tente de se passer de son avis, et moins encore si elle comploté contre lui.

Les moyens généraux d'éducation comprennent l'enseignement et la discipline, chacun des enseignants ayant ses méthodes, ses procédés et ses formes propres. L'enseignante doit s'efforcer de promouvoir l'activité personnelle de l'enfant afin de le révéler à lui-même et de faire en sorte qu'il puisse produire par lui-même (p. 23). La discipline sera appliquée avec force et sagesse.

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

L'enfant

Le *livre II* est un traité de psychologie rationnelle de 82 pages sur les facultés de l'enfant. C'est de loin la partie la plus théorique de l'ouvrage; elle s'inspire largement de la philosophie scolastique et, plus particulièrement, des enseignements de saint Thomas d'Aquin, qui divise ces facultés en quatre catégories: végétatives, sensitives, rationnelles, surnaturelles. Selon Ross, la faculté c'est «la puissance innée de produire une série d'actions» (p. 31). Chacune doit donc être cultivée, développée. Pour les besoins de la pédagogie, Ross ne retient pas la classification strictement philosophique des facultés; il adopte plutôt une division personnelle qui comporte trois volets: les facultés physiques, les facultés de connaissance, les facultés de tendance.

Les facultés physiques de l'enfant sont «les puissances ou activités corporelles qui lui permettent d'exercer les fonctions nécessaires à la vie physique, c'est-à-dire sa vie végétative et sensitive» (p. 38). L'enfant doit être en bonne santé; pour y arriver, les moyens ne manquent pas. Entre autres, une bonne hygiène, c'est-à-dire une classe propre et bien aérée avec de l'espace suffisant, ou encore une tenue soignée obtenue par une discipline corporelle.

«Les facultés de connaissance sont les puissances par lesquelles l'homme acquiert ou conserve les connaissances soit de l'ordre matériel, soit de l'ordre immatériel» (p. 49). Ross divise ces facultés en deux catégories: les facultés d'acquisition (les sens externes, l'intelligence), les facultés de conservation (l'imagination, la mémoire). Les facultés de connaissance sont développées par l'éducation intellectuelle; ainsi l'éducation intellectuelle des sens doit apprendre à l'enfant à bien regarder, à bien écouter, etc. (p. 52). En plus d'être le siège de la perception des idées, l'intelligence comprend le jugement, le raisonnement, la réflexion, l'attention, l'analyse et la synthèse, l'imagination, la mémoire. Par nécessité pédagogique, Ross a ajouté ces trois dernières activités aux opérations fondamentales de l'intelligence.

Les facultés de tendance sont formées par l'éducation morale; ce «sont celles par lesquelles l'homme, a) est *entraîné* vers un bien connu, et b) *se décide librement* à suivre cet entraînement ou à y résister» (p. 84). Ross en reconnaît deux: les inclinations et la volonté libre. Les inclinations nous portent vers les choses bonnes et nous éloignent des choses mauvaises (p.86); elles portent, en philosophie, le nom de passions et elles sont «éducables» puisque l'élève peut être amené à dominer ses entraînements déréglés et à fortifier l'énergie de sa volonté (p. 89). Les inclinations particulières les plus susceptibles d'être cultivées ou corrigées, selon le cas, sont l'estime de soi, l'ambition, l'égoïsme, la duplicité et le mensonge, l'amour de Dieu et le sentiment national. Toutes ces inclinations sont évidemment voulues par Dieu, particulièrement les deux dernières. L'amour de Dieu, «reine des vertus» (p. 96), doit être maintenu dans le coeur des enfants par les trois moyens suivants: le faire connaître, le faire aimer et faire pratiquer sa volonté. L'institutrice a le devoir de développer le sentiment national dans le coeur des enfants pour que la «race» canadienne-française puisse accomplir la mission providentielle qui lui a été confiée. L'enseignement de l'histoire du Canada et l'amour de la «race» peuvent exalter ce sentiment.

La volonté libre n'est rien d'autre que la capacité de l'âme de décider librement et en connaissance de cause, en vue d'atteindre un bien commun (p. 99). La volonté, qui joue un rôle important, doit être cultivée par la formation de la conscience (p. 100) et par la pratique de décider librement (p. 103). Chez l'enfant, la liberté doit être dirigée à partir des principes de la religion, c'est-à-dire «*par le dedans*» (p. 105). En fin de compte, la volonté sera raffermie par l'acquisition de bonnes habitudes parmi lesquelles on trouvera d'abord la prière (p. 109).

La méthodologie

Le *Livre III*, comptant 280 pages, expose une méthodologie générale de l'enseignement, puis, avec force détails et exemples, une méthodologie spéciale du programme. Ici, nous nous limiterons à énoncer les grands traits de sa méthodologie générale.

Ross préconise une méthodologie générale très active, centrée cependant sur les connaissances de l'institutrice et sur son sens de l'initiative. La méthodologie ne remplace pas le sens inné de la pédagogie, elle est au contraire un instrument de rationalisation de la manière d'enseigner. Les règles fondamentales que le maître doit suivre dans son enseignement sont les suivantes: provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève; graduer l'enseignement ou le mettre à la portée de l'enfant en allant du concret à l'abstrait, du particulier au général, du simple au composé, du connu à l'inconnu; donner un enseignement intuitif pour amener l'élève à l'abstraction d'une idée à partir de notions concrètes; coordonner et associer les connaissances; appliquer l'adage «peu mais bien» en évitant la précipitation, et en revenant souvent sur les connaissances acquises par la répétition et les récapitulations; faire comprendre avant de faire apprendre; pourvoir au développement physique, intellectuel et moral de l'élève (p. 117-127).

Selon Ross, la méthode d'enseignement, c'est «la marche rationnelle et réfléchie que le maître doit suivre, l'ensemble des moyens qu'il doit employer, pour assurer la transmission des connaissances tout en contribuant à la culture de l'esprit» (p. 114). Cette définition nous renvoie donc aux moyens dont l'auteur parle et qu'il appelle modes, formes et procédés d'enseignement. Voyons en quoi ils consistent.

Les modes sont «les différentes manières dont l'institutrice dispose les élèves pour leur distribuer l'enseignement» (p. 127). L'auteur en identifie trois: le mode individuel lorsque l'institutrice s'adresse à un seul élève, le mode simultané quand elle enseigne à tous les élèves, et le mode mutuel quand elle demande à des élèves plus avancés d'aider les plus jeunes dans la récitation de leurs leçons (p. 127-128).

Selon Ross, la forme d'enseignement n'est que «l'aspect sous lequel l'institutrice présente la matière qu'elle veut enseigner» (p. 129). Ce manuel relève deux formes d'enseignement: la forme dogmatique et la forme socratique. La forme dogmatique à caractère magistral est plus facile pour le maître, mais peu pratique pour l'élève de l'ordre primaire qui doit alors tâcher de comprendre l'exposé de l'enseignant (p. 129-130); la forme socratique, plus à la portée des jeunes enfants, fait en sorte que l'instituteur «attire l'attention des élèves sur l'objet de la leçon, les fait observer, et par des questions habilement posées, les amène à découvrir l'inconnu du connu, qui est le point de départ de l'observation» (p. 130).

Les procédés particuliers d'enseignement «sont des moyens extérieurs et particuliers au service des formes et des modes pour rendre les leçons plus claires,

plus variées et plus à la portée de l'élève» (p. 135). Ross en énumère trois qui servent à l'exposition, à l'application et au contrôle des leçons. Les procédés d'exposition sont l'intuition et l'usage du tableau noir: ce sont deux procédés qui «servent à faire mieux saisir les notions abstraites que les élèves auraient peine à percevoir par un pur travail d'esprit» (p. 136). Les procédés d'application sont les répétitions et récapitulations, et les devoirs journaliers. Les procédés de contrôle permettent de vérifier le travail des élèves: ce sont la récitation des leçons, la correction des devoirs, les compositions ou concours, et les examens (p. 136).

Comment le mode, la forme et les procédés particuliers d'enseignement entrent-ils dans une leçon donnée par l'instituteur? Ross en fait la démonstration en indiquant simplement les étapes d'une leçon, de la préparation jusqu'à la présentation en classe: 1. le fond ou la matière à enseigner: fixation du but précis de la leçon et détermination de ce qui est connu et inconnu de l'élève; 2. la manière d'enseigner, qui correspond en quelque sorte à la marche à suivre: la leçon donnée aura l'allure d'une causerie, d'une «conversation simple, claire, animée, entre l'institutrice et l'élève»; 3. les applications en classe ou les devoirs: les devoirs faits à domicile devront tous être corrigés en classe ou en dehors de la classe; les compositions et les concours seront également corrigés et les résultats révélés de façon quelque peu solennelle; 4. le but éducatif indiquera dans quelle mesure la leçon profitera à l'enfant (p. 136-147).

La première partie de ce livre se termine par quelques considérations sur l'utilisation des manuels et du programme. L'enseignant et l'élève ne doivent pas devenir esclaves des manuels; en suivant servilement le livre, le maître risque d'amener les élèves à mémoriser le mot à mot au détriment de la compréhension du texte. Ce serait alors la science livresque «plutôt que de faire un travail d'idées qui cultive l'intelligence» (p. 148-149).

Le programme identifie et décrit le contenu des matières qui doivent être dispensées dans l'enseignement primaire. Le but de l'enseignement primaire comporte deux volets: la formation, qui est le but éducatif, et la préparation à la vie, qui est le but utilitaire; le programme doit répondre à ce double but. Pour que le programme soit bien compris et appliqué, l'enseignant devra tenir compte des capacités de l'enfant; il verra alors à l'alléger sans le modifier, et il «tâchera d'en tirer tout le fruit possible sans le spécialiser» (p. 152). Ross affirmera encore que le programme doit être adapté aux exigences locales et qu'il doit être disposé de façon concentrique, c'est-à-dire en donnant chaque année les matières au programme, et en approfondissant d'une année à l'autre le degré de connaissance de chacune des matières (p. 153).

L'organisation des écoles

Divisé en trois chapitres, le *livre IV* porte sur l'organisation des écoles. Le chapitre I ne touche qu'à leur aspect matériel: mobilier scolaire, matériel d'en-

seignement, bibliothèques et musées, archives. Plus important qualitativement, le chapitre II traite de l'organisation didactique: classement des élèves, tenue des livres d'appel, promotion annuelle, tableau de l'emploi du temps, inscription des élèves et préparation des classes. La bonne institutrice verra à ce que toutes ces activités soient soigneusement accomplies afin qu'advenant un changement d'enseignante, la personne appelée à lui succéder puisse retrouver l'ordre requis pour poursuivre la tâche déjà commencée.

L'enseignement de la religion tenant le premier rang parmi les matières du programme, il faudra lui assigner au moins une demi-heure par jour, et davantage pour les enfants qui se préparent à la première communion. La langue maternelle est la matière la plus importante après la religion, et elle doit revenir à l'horaire tous les jours avec une durée qui dépend des circonstances. L'écriture et la lecture ont besoin d'une application particulière au cours élémentaire. L'écriture mérite aussi une place de choix. D'autres matières peuvent ne revenir que deux ou trois fois la semaine (p. 407).

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

L'organisation disciplinaire, contenu du chapitre III, doit offrir assez de souplesse pour que l'enfant puisse déployer librement ses énergies et les traits de sa personnalité (p. 416-419).

Selon Ross, la discipline a un but précis:

[...] établir ou maintenir l'ordre qui attribue à chaque chose la place qui lui appartient. Avec l'ordre, règnent en classe le respect et la soumission des élèves envers le maître, la bonne entente entre les élèves, et toutes les énergies s'orientent vers la fin supérieure de l'éducation que l'école doit procurer (p. 415).

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

1. La discipline doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève.
2. La discipline doit s'adresser à l'intelligence, au coeur et à la volonté.
3. La discipline doit provoquer et fortifier chez l'élève le sentiment de la responsabilité et lui apprendre à faire un bon usage de sa liberté (p. 416-419).

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

Les moyens disciplinaires préconisés par Ross ont un caractère préventif; ils sont susceptibles de stimuler l'enfant à observer la discipline. Il appartiendra donc à l'enseignante de montrer à l'élève que discipline et répression ne sont pas synonymes; si, par contre, l'élève a besoin d'être réprimandé, il faudra que cette action soit adaptée aux circonstances et proportionnée à la gravité de la faute. Mais une bonne organisation de l'école devrait faire en sorte que ce recours soit le moins fréquent possible (p. 420). Parmi ces moyens préventifs, citons la présentation ou le rappel par l'institutrice du règlement scolaire (p. 421), l'émulation, l'organisation de camps rivaux et d'associations pouvant contribuer au maintien de l'ordre matériel et au perfectionnement moral (p. 425-428).

Pour bien exercer la discipline, l'institutrice doit posséder un éventail de qualités qu'il est difficile de rencontrer dans une seule personne: elle possédera beaucoup d'autorité morale, elle sera droite et loyale, ferme et douce. Elle devra, en outre, stimuler et encourager l'élève. Les récompenses et les punitions seront réparties de façon judicieuse; l'institutrice ne sera pas prodigue de récompenses et, par les punitions qu'elle infligera, elle visera à détruire chez l'enfant ce qui est mauvais et à provoquer ce qui est bon (p. 435). En punissant, l'institutrice tâchera de ne pas humilier l'enfant, d'éviter les punitions corporelles et d'agir avec parcimonie en ce qui concerne tout type de punition (p. 439-440).

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

Le manuel de Roland Vinette

En 1948, Roland Vinette publiait un volume qui fut dès lors largement utilisé dans certaines écoles normales de la province de Québec. Ce volume est divisé en quatre parties: l'introduction à la pédagogie (quatre chapitres), l'éducation (cinq chapitres), l'enseignement (douze chapitres), et l'organisation de l'école (trois chapitres).

L'introduction

Toute la première partie sert à présenter l'orientation pédagogique de Vinette. Définissant la pédagogie comme étant «la science et l'art de l'éducation et de l'enseignement» (p. 10), cette dernière puise, selon lui, à toutes les sources.

Ainsi, la théologie s'est toujours prévaluée du droit de déterminer les fins de l'éducation et de la diriger, tout comme la philosophie (Aristote, Platon, Thomas d'Aquin, Rousseau, etc.) qui a elle aussi largement inspiré la pédagogie. Cette dernière procède également de la sociologie, car elle doit tenir compte du milieu d'où vient l'enfant et des influences éducatrices qu'il y subit (p. 19). Elle

doit beaucoup, par ailleurs, à la psychologie, puisqu'elle a pour objet le développement intégral de l'homme, de son âme et de ses facultés (p. 19). De même, la biologie lui permettra de prendre en considération les rapports entre la vie physique et la vie mentale et émotive (p. 21), tandis que l'histoire de la pédagogie elle-même lui léguera les meilleures idées éducatives véhiculées par différents pays.

Selon Vinette, la pédagogie catholique est la seule qui soit vraie, car elle est conforme à la philosophie catholique, caractérisée par l'universalisme, le théocentrisme et l'ecclésiocentrisme (p. 36-44).

L'éducation

L'éducation, c'est-à-dire «l'action exercée sur l'enfant afin de lui faire acquérir toute la perfection dont il est capable» (p. 47), offre de grandes possibilités, mais elle se heurte, d'une part, aux limites qu'entraînent l'hérédité (p. 49) et la volonté libre (p. 49) de l'enfant, et, d'autre part, aux limites provoquées par l'action des autres agents de l'éducation (p. 50). Légitime et nécessaire (p. 50-51), l'éducation a pour fin ultime la vie surnaturelle de l'enfant ou possession de Dieu dans l'éternité. Il s'agit donc d'une orientation essentiellement théocentrique, même si plusieurs autres fins se greffent à celles-ci, par exemple celle de l'éducation sociale habilitant l'enfant à vivre en société.

Bien que la pédagogie de Vinette donne à Dieu le rôle d'agent premier de l'éducation, l'enfant, doté d'une volonté libre, en sera l'agent principal (p. 90). L'éducateur devra par conséquent se faire accepter de l'enfant s'il veut que s'épanouisse cette volonté libre. Vinette identifie également quelques agents de droit: l'Église, l'État et la famille. Ainsi l'Église, par sa mission, sa maternité spirituelle et son rôle historique, a un droit universel d'enseigner et de donner l'éducation (p. 96), tandis que l'État, par son droit de voir au bien commun des citoyens, a des droits en matière d'éducation et d'enseignement (p. 97). Quant à la famille, ses droits sur l'enfant précèdent ceux des autres agents, dont l'Église et l'État, qui en reconnaissent toutefois l'inviolabilité, même s'ils doivent intervenir «lorsque les droits humains ou surnaturels de l'enfant sont menacés» (p. 92). Dans cet ordre d'idées, Vinette, le premier parmi nos auteurs pédagogues, attribue explicitement aux parents le devoir «d'éduquer leurs enfants» et «de se préparer convenablement à l'accomplissement de leur tâche d'éducateurs» (p. 94). Les parents partagent l'éducation des enfants d'âge scolaire avec l'enseignant, mais avant l'entrée de ceux-ci à l'école, ils sont seuls à assumer cette responsabilité, ce qui leur confère des devoirs de la plus haute importance (p. 94).

Le maître, de son côté, personnifie l'école. Compte tenu de l'importance de son rôle et de l'origine divine de sa mission, il doit posséder diverses qualités: dignité, intelligence, prudence et charité, pour n'en nommer que quelques-unes. C'est à lui, en outre, que revient l'initiative de s'assurer la collaboration des parents dans l'exécution de sa tâche, lors des diverses occasions: bulletin mensuel, conférences, fêtes scolaires, etc. (p. 110).

Les camarades de l'enfant seront, quant à eux, l'objet d'une attention spéciale de la part du maître et des parents, l'enfant devant préserver l'éducation qu'il reçoit (p. 111). Aussi meublera-t-on le temps que ce dernier passe hors de la classe par la lecture d'ouvrages édifiants l'incitant à faire le bien (p. 111).

Vinette présente, d'autre part, un processus méthodologique qui s'adapte à toutes les matières. Quatre étapes ordonnées composent ce processus. Faire connaître permet à l'intelligence d'être éclairée sur la nature et l'importance du but à atteindre et sur les moyens d'y parvenir (p. 121). Faire aimer consiste à cultiver les sentiments afin d'amener l'enfant à aimer les fins qu'il poursuit et les moyens dont il dispose pour ce faire (p. 123). Faire pratiquer amène l'enfant à apprendre par la pratique plutôt que par des leçons théoriques (p. 123). Faire vouloir permet à l'enfant de trouver la volonté de vivre et d'agir dans le sens de l'éducation (p. 124).

Enfin, dans cette deuxième partie, Vinette montre l'importance qu'il accorde à l'orientation scolaire (p. 154), parfois nécessaire compte tenu de multiples facteurs liés tantôt à l'élève (capacités, aptitudes), tantôt à l'occupation qu'il convoite (exigences du poste).

L'enseignement

Dans la troisième partie de son volume, Vinette aborde la question de l'enseignement en traitant, d'un côté, de «Considérations sur la philosophie de l'enseignement» et, de l'autre, de «Méthodologie générale».

Selon lui, enseigner serait «causer la connaissance dans un autre par l'opération propre de l'intelligence de celui qui apprend» (p. 166). Dirigé par le maître, l'élève va ainsi contracter des mécanismes d'acquisition de connaissances.

L'enseignement, comme l'éducation, possède une fin ultime à savoir «la libération progressive de l'intelligence en vue d'une vie intellectuelle de plus en plus parfaite» (p. 175). D'autres fins aussi se greffent à cette dernière, visant à ce que l'élève acquière, par exemple, l'habitude et le goût de l'effort intellectuel (p. 178-180). Les agents de l'enseignement sont l'élève et le maître. Le concours actif de l'élève est d'ailleurs indispensable si l'on désire obtenir des résultats de lui, alors que celui du maître l'est également puisqu'il organise et supervise l'apprentissage de celui-ci (p. 186-187).

Dans un chapitre strictement théorique, Vinette signale que la loi fondamentale de la méthodologie de l'enseignement n'est autre que celle de «l'activité personnelle de l'élève» (p. 200). Et c'est autour de l'activité intellectuelle que s'articule cette loi. Le fondement de l'activité se trouve dans la motivation qui vient d'abord de l'intérêt intrinsèque que suscite une matière:

[L'intérêt intrinsèque] a le double avantage d'être permanent et de stimuler à la possession permanente de la connaissance. En effet, il durera aussi longtemps que l'on prendra plaisir ou que l'on trouvera quelque utilité à l'étude [d'une matière] (p. 204-205).

L'intérêt intrinsèque va de soi lorsque l'élève aime une matière et qu'il en sent l'utilité. Tout, cependant, est différent dans les cas contraires (p. 208); l'enseignant verra donc à susciter chez l'élève l'intérêt pour les matières scolaires par des techniques appropriées, au demeurant fort innovatrices si on les compare à ce que proposent les auteurs étudiés précédemment. Ainsi le maître cherchera-t-il en premier lieu à intéresser les enfants aux études en reliant celles-ci à leur vie de tous les jours:

C'est un fait d'expérience universelle que l'enfant est intéressé par son milieu et que rien de ce qui est en dehors ne l'intéresse, à moins que l'objet nouveau se rapporte de quelque façon à quelque objet du milieu. Les personnes, les choses et les événements avec lesquels il vient en contact posent à l'enfant une foule de problèmes dont il cherche la solution (p. 214-215).

Par exemple, dans l'enseignement de la géographie, il tiendra compte de la ville d'où vient l'élève. Il verra aussi à exploiter le jeu dans son enseignement (p. 218), surtout dans le cas de matières (calcul, grammaire) qui semblent peu intéressantes a priori. Il favorisera également l'expression de l'enfant (langage, chant, etc.) en lui faisant acquérir au préalable les connaissances utiles à cette fin (p. 220). Le maître saura, en outre, tirer profit de l'instinct d'imitation, très fort chez l'enfant, qui se manifeste dans le jeu et l'expression, de manière à encourager ce dernier à acquérir les connaissances qui vont lui permettre «d'imiter plus parfaitement la vie adulte» (p. 221) lors d'activités courantes comme cuisiner, construire, vendre, etc.

Les moyens dont nous avons parlé jusqu'à maintenant peuvent être exploités de façon systématique par la méthode des projets et la méthode des centres d'intérêt. La première est centrée sur «une action voulue dont la fin est recherchée et dont l'exécution engage toute la personnalité de celui qui l'accomplit» (p. 222), ce qui écarte d'entrée de jeu les actions entreprises sous la contrainte de même que les automatismes quotidiens. La seconde «consiste essentiellement à concentrer l'enseignement des différentes matières autour d'une idée, d'un sujet ou d'une oeuvre dont l'étude ou la réalisation est de nature à captiver l'enfant» (p. 225).

La méthode des centres d'intérêt permettrait, selon Vinette, d'épuiser tout ce qui doit être vu dans un programme par le biais de trois ou quatre idées maîtresses favorisant davantage l'acquisition de l'effort intellectuel que l'examen du moindre détail (p. 228-230). Il y a trois étapes dans la réalisation d'un centre d'intérêt: l'observation, lors de laquelle les élèves et le maître accumulent les connaissances et le matériel requis pour élaborer le centre d'intérêt; l'association, qui leur permet d'associer les données un peu éparses recueillies précédemment; l'expression, qui les amène à la production finale de ce qui n'était auparavant qu'à l'état d'ébauche.

Selon Vinette, la méthode d'enseignement se définit de la façon suivante: «L'ensemble des règles à suivre ou des moyens à prendre pour atteindre les fins

de l'enseignement» (p. 190). L'auteur ramène à deux le nombre des méthodes d'enseignement: celle par laquelle le maître expose ou communique la connaissance, méthode dite expositive; celle par laquelle il amène l'élève à découvrir lui-même la connaissance à acquérir, méthode dite inventive. Il privilégie la seconde, à caractère maïeutique et actif, parce qu'elle est un bon moyen de soutenir l'attention des élèves et de développer l'intelligence (p. 253); la réussite de cette méthode demeure toutefois tributaire de la préparation du maître, de sa compétence et du temps dont il dispose.

Lorsqu'il propose les procédés, Vinette dit que «le maître dans son exposé et l'élève dans sa recherche peuvent procéder par différentes voies que l'on appelle les procédés généraux de la méthode» (p. 259). Ceux-ci, l'analyse et la synthèse, l'induction et la déduction, rappellent les procédés d'enseignement déjà énoncés par Ross. Deux autres que Vinette appelle clairement procédés d'enseignement, l'intuition et l'expérimentation, «ne sont pas comme les quatre premiers, les voies nécessaires à la connaissance, mais ils sont des moyens très utiles et d'un emploi très général» (*ibid.*). Voyons l'utilité de chacun de ces procédés.

Décomposition d'un objet en ses parties et reconstitution d'un objet en partant de ses parties, sont des procédés qui indiquent bien les circonstances de leur emploi; l'analyse sera utilisée pour l'étude d'un problème, d'une règle, etc.; la synthèse servira à donner une vue d'ensemble du sujet étudié (p. 260-261). L'induction par laquelle l'esprit procède du particulier au général permet, par exemple, de rechercher les causes d'un événement historique, tandis que la déduction permettra d'en étudier les conséquences (p. 262). L'intuition permet l'acquisition d'une connaissance à partir d'une forme concrète; procédé indispensable en enseignement, il témoigne chez le maître qui l'utilise d'une volonté de multiplier les sources d'idées dans l'esprit de l'enfant (p. 263-270). Par l'expérimentation, le maître tâchera de faire apprendre en faisant agir. Ce procédé légitime permet à l'enfant d'entrer dans le réel et de mettre en application ce qu'il a appris (p. 270-272).

Vinette ne définit pas les modes d'enseignement. Pourtant, il en présente trois. Le mode simultané, ou enseignement collectif, propose un enseignement qui s'adresse à tous les élèves en même temps, afin de couvrir un programme uniforme et à l'intérieur d'une période de temps donnée, soit d'une année (p. 372). Le mode individuel, ou enseignement individualisé, peut être pratiqué lorsque l'enseignant veut tenir compte de l'état d'avancement de chacun des élèves; il permet aux élèves d'acquérir «des connaissances suffisamment étendues et solides par la lecture ou la recherche personnelle» (p. 375). Dans l'ancien mode mutuel, des élèves plus âgés aidaient les plus jeunes; ce que Vinette suggère en 1948 sous cette appellation, c'est le travail en équipe à l'occasion duquel «des enfants à peu près du même âge [...] s'instruisent les uns les autres en collaborant à la même oeuvre» (p. 377).

Les chapitres portant sur les leçons, devoirs et examens soulignent la nécessité de ces divers exercices et l'importance d'en faire ressortir le caractère actif; ainsi la leçon ne sera pas un simple exposé de la part du maître, le devoir sera un travail (en dehors des leçons) exécuté par l'élève sous la responsabilité du maître, tandis que l'examen fait par l'élève sans l'aide de l'enseignant, visera à contrôler son acquisition de connaissances et à le stimuler. Chacune de ces activités possède des exigences. La leçon devra être motivante et le maître devra s'y préparer de façon immédiate; s'il emploie la méthode expositive, la leçon sera courte; avec la méthode inventive, il procédera par questions et retiendra ainsi l'attention des élèves. Les devoirs, en plus de permettre à l'enseignant de vérifier si les élèves ont acquis les connaissances voulues, habitueront l'élève au travail personnel et contribueront à sa formation personnelle; habituellement faits à domicile, les devoirs comme les leçons devront être judicieusement préparés; bien sûr, le maître verra à ce qu'ils soient bien et promptement corrigés. Les examens devront être faits en tenant compte de certaines conditions: diversifiés, fréquents dans les classes inférieures, plus distancés dans les classes supérieures, adaptés aux élèves. L'auteur consacre un court chapitre au diagnostic pédagogique et à l'enseignement correctif. Le diagnostic pédagogique, porté à partir de l'observation des élèves, de l'analyse des travaux, de tests diagnostiques et de l'interview (p. 323-326), recherche les déficiences des élèves normaux dans l'acquisition des matières du programme et les causes de leurs faiblesses. Quant à l'enseignement correctif, il prend un peu la forme de l'individualisation de l'enseignement, puisqu'il donne à l'élève la possibilité de combler un besoin qui lui est propre par le recours à une fiche portant sur la difficulté qu'il éprouve (p. 327).

L'organisation de l'école

Cette partie comporte deux longs chapitres — sur l'organisation disciplinaire et l'organisation pédagogique — et un court, sur l'organisation matérielle.

La vraie discipline ne vise pas à assurer la tranquillité du professeur, mais la formation morale, individuelle et sociale de l'enfant. Dans ce contexte, l'ordre extérieur, qui est nécessaire à l'atteinte de cette fonction, ne peut être considéré que comme moyen et non comme fin ultime (p. 330).

L'école active est bonne, contrairement à l'école autoritaire et à l'école libérale (p. 331-333), parce qu'elle permet à l'enfant d'accomplir des actes vertueux à condition que celui-ci leur apporte son concours; ses tendances seront donc dirigées (p. 333).

Vinette insiste sur l'origine divine de l'autorité pour en justifier l'emploi par le maître. Elle a peu à voir, selon lui, avec l'autorité «brutale ou extérieure», et elle «sait se faire accepter de l'enfant» (p. 336). Pour former l'enfant dans la confiance, dans un milieu qui collabore à son éducation complète, il lui faudra un minimum d'autogouvernement qui l'habitue à prendre des responsabilités personnelles et collectives (p. 349).

Les responsabilités personnelles s'étendent des soins à apporter à sa propre personne et à ses biens, à ceux de la classe et de l'école, etc. Tandis que les responsabilités collectives peuvent consister en l'organisation d'équipes et de jeux, de la discipline, de la propreté, etc. Les récompenses ou les punitions, distribuées avec justice et sans prodigalité, viendront évidemment sanctionner la prise en charge de ces responsabilités.

Au chapitre de l'organisation pédagogique, Vinette souligne que le maître pourra interpréter les directives venant des autorités en ce qui touche certains aspects du programme, qui lui sera composé des connaissances utiles à l'enfant et proportionné à ses capacités. L'horaire sera flexible pour permettre au maître de consacrer le temps nécessaire aux différentes matières.

Le classement des élèves constitue une des grandes difficultés de l'organisation pédagogique. En 1948, les élèves qui réussissent leurs examens sont promus au degré suivant, et ceux qui échouent recommencent leur année. Vinette croit, pour sa part, que seuls les élèves se situant dans la moyenne peuvent tirer profit d'un cours primaire de sept années bien comptées. Il faudrait, selon lui, accorder un peu plus de temps à chaque année aux faibles pour qu'ils complètent leur programme, lequel pourrait être éventuellement allégé (p. 346-348). De même, le cas des forts peut être résolu par l'accélération et l'enrichissement, celui-ci étant d'une application plus réaliste même si, dans de très rares exceptions, l'accélération s'impose (p. 385-386). Dans la pratique, ces solutions peuvent être adaptées aux écoles à classe unique, aux écoles à une seule classe par degré, aux écoles à plusieurs classes par degré et aux classes occupationnelles.

Aussi, Vinette reconnaît-il des mérites à l'émulation (p. 402), amenant l'élève à se surpasser dans une amicale rivalité avec ses copains; elle le stimule et favorise la discipline. Comme l'auto-émulation est difficile pour l'élève, Vinette suggère la formation de camps, moyen permettant d'impliquer tous les élèves (p. 404).

Le maître doit tirer le meilleur parti possible de l'organisation matérielle de l'école. Propreté, clarté, aération, joie, beauté et température convenable sont des conditions qui favorisent l'efficacité du travail. Enfin, la petite bibliothèque dans chaque classe, le film didactique et la radio éducative rendent l'enseignement intéressant et complètent les connaissances que le maître veut faire passer chez les élèves (p. 409-416).

À la fois guide et animateur, le maître demeure, selon Vinette, un rouage très important de la formation de l'enfant, mais c'est ce dernier qui en est tout de même l'agent principal. Par l'attribution à ce dernier d'un rôle éminemment actif, Vinette fait figure de pédagogue moderne; en éducation rien ne doit être fait qui ne soit d'abord pensé en fonction de l'enfant, de ses aspirations, de ses besoins, et le maître doit amener l'enfant à vouloir ce qu'il doit faire. L'auteur insiste souvent sur l'importance du maître dans son double rôle de guide et d'ani-

mateur, et comme toutes les activités scolaires de l'enfant ne doivent pas être dirigées d'autorité, le maître fera donc un usage judicieux de son autorité, tout en respectant la liberté de l'enfant. Ce savant dosage ne peut se retrouver que chez le maître doué, c'est-à-dire celui qui possède la vocation.

Identification des indicateurs

Les trois manuels étudiés proposent des pratiques qui se rapprochent parfois et qui souvent divergent. Elles partent des conceptions que leurs auteurs se font des élèves et du rôle qu'ils attribuent aux enseignants. L'enfant, qui doit d'abord apprendre chez Rouleau, Magnan et Ahern ainsi que chez Ross, devient pour Vinette l'agent principal de l'éducation. Les concepteurs des deux premiers manuels insistent sur la primauté du maître, alors que la pédagogie de Vinette lui accorde d'emblée une fonction de guide. De façon générale, ces manuels énoncent les principes qui permettent à l'enseignant de faire oeuvre éducative. C'est, à toutes fins pratiques, le but que recherchent les tenants d'une école renouvelée.

Même si parfois le manuel de Rouleau, Magnan et Ahern nous rapproche de pratiques traditionnelles (discipline autoritaire, directivité, encyclopédisme, verbalisme et abstraction), il foisonne pourtant d'observations par lesquelles les auteurs réclament l'adoucissement des attitudes et l'adaptation aux modes d'apprentissage des élèves ainsi qu'à leurs capacités. Ce faisant, les auteurs adoptent un point de vue qui les situe dans un courant pédagogique plus moderne. Ici, la valeur éducative repose sur l'humanisation des exigences du maître envers les élèves. Ainsi, la discipline n'est nullement exclue des préoccupations des auteurs, mais elle prend une place bien secondaire dans leur pédagogie, d'autant plus que, selon eux, le maître qui sait intéresser ses élèves l'utilisera peu souvent.

L'idée de l'enseignement concret est parfois présente dans ce volume. La nécessité d'atteindre la connaissance se trouvera facilitée par l'utilisation de moyens très pratiques que l'enseignant peut utiliser: le boulier compteur, les bâtonnets, le globe terrestre.

Pour Rouleau, Magnan et Ahern, l'enseignant doit faire saisir aux élèves l'immatérialité des concepts en leur présentant d'abord des objets matériels. Il n'est pas nécessaire de montrer ici la pensée tout à fait «moderne» de ces auteurs en matière d'enseignement concret. Sur ce sujet, leur manuel est explicite et ils ont même élevé au rang de principe la nécessité de passer par le concret pour atteindre l'abstrait, d'aller du connu vers l'inconnu, du particulier au général. Il est clair que, pour eux, la présentation d'un objet précédant le mot qu'il désigne ou une notion abstraite permet la connaissance. À cet effet, tout objet ou moyen concret pour l'enseignement des différentes matières enrichit la bagage notionnel de l'enfant.

Avec les nuances qui s'imposent, le respect du globalisme de l'enfant, si cher à Decroly, trouve son compte non seulement dans l'apprentissage de la lecture

par le procédé phonique que les auteurs proposent, mais aussi dans le principe de «l'intégration des matières»; ce principe, on le retrouve dans la forme concentrique de l'enseignement des matières lorsqu'elle est utilisée pour chaque matière puis, pour tout le programme des études ainsi que dans «la combinaison des spécialités» à l'occasion de la dispensation d'une leçon.

Rouleau, Magnan et Ahern ont déjà, en ce début du XX^e siècle, le souci de répondre aux intérêts des enfants; même s'ils accordent une place primordiale à la leçon orale, ils demandent aux enseignants d'y apporter des variantes et d'éviter d'ennuyer les élèves en l'utilisant de façon trop exclusive. Il nous semble donc que les auteurs attribuent à la parole la place qui lui revient; un usage exagéré de l'enseignement verbal pourrait facilement enlever à l'instruction beaucoup de sa valeur éducative qui réside ici dans l'attitude du maître et dans son habileté à saisir le goût des élèves.

Ils n'ignorent pas que le développement de la mémoire est primordial chez l'enfant; l'examen du manuel montre que l'apprentissage par mémorisation semble tenir compte de cette donnée, puisqu'il en recommande un usage modéré.

Ce manuel n'est pas exempt de propositions novatrices. L'enseignement concentrique qu'il préconise rejoint l'idée de l'enseignement gradué et de l'adaptation à l'enfant. En effet, il tient compte de sa capacité d'apprendre même s'il ne s'agit pas là d'un enseignement individuel; l'enseignement concentrique ouvre finalement la porte à un enseignement personnalisé qu'il faut mettre en parallèle avec les méthodes générales et les modes d'enseignement dont il est question dans la longue introduction du volume.

Ce qui distingue fondamentalement le manuel de François-Xavier Ross de celui de Rouleau, Magnan et Ahern, c'est l'ajout par Ross d'une conception plus organique de l'instituteur face à sa tâche d'éducateur et d'un long chapitre sur les facultés de l'enfant. Nous y retrouvons très nettement les principes qui expliquent et justifient les différents modes d'acquisition des connaissances et l'importance de chacune des facultés dans ces processus d'acquisition. À l'époque de la publication du manuel de Ross, l'innovation en éducation voulait qu'un enseignant se donne une compréhension valable de la psychologie de l'enfant pour être en mesure de le soutenir dans sa démarche éducative. Or Ross s'est attelé à cette tâche afin de donner aux procédés d'enseignement et aux méthodes qu'il préconise leurs fonctions éducatives. À ce sujet, les attentes de Ross sont révélatrices: l'enseignante, souligne-t-il, agira auprès des enfants à la façon d'une bonne mère, dispensera un enseignement susceptible d'encourager l'activité personnelle et l'initiative, et appliquera une discipline empreinte de fermeté et de sagesse.

Toute la partie traitant des facultés de l'enfant s'impose dans la mesure où elle constitue les fondements explicatifs de la méthodologie d'enseignement qu'il propose. Tout en concédant que l'auteur ne considère pas l'élève comme l'initiateur de l'activité éducative, il faut bien admettre que ce dernier demeure quand même

sa première préoccupation. En termes d'apprentissage, l'auteur s'applique à bien comprendre les processus mentaux des élèves. L'énoncé qui montre que l'enseignant doit provoquer, diriger et soutenir l'activité de l'élève n'est pas autre chose qu'une invitation à s'adapter à l'enfant. L'auteur s'attache en particulier à une conception fonctionnelle de l'éducation par un désir de graduer l'enseignement et de le mettre à la portée des enfants; à ce propos, toute suggestion portant sur certains procédés généraux d'enseignement qui tient compte du degré de développement de l'enfant, va exactement dans ce sens. Nous savons comment Ross a insisté sur l'aspect concret de l'enseignement; en retenant le principe selon lequel il importe de faire comprendre avant de faire apprendre, Ross relègue au rang qui leur convient la science livresque et la forme dogmatique d'enseignement. L'auteur se préoccupe des abus que l'on peut faire du livre qui, utilisé de façon servile par l'enseignante, conduit presque inévitablement l'élève à mémoriser des mots avant même de les comprendre. Implicitement, l'auteur rejette le verbalisme.

Il est important de recadrer les exigences de la pédagogie de Ross en tenant compte de l'époque dans laquelle elles ont été énoncées. L'auteur ne supprime absolument pas le recours aux manuels, aux livres, aux récitations, aux notes, aux programmes et à la mémoire; la méconnaissance du courant européen de l'École nouvelle explique cet état de chose, et pourtant Ross conseille un usage modéré de ces moyens. Il nous semble qu'il n'est pas indifférent aux leçons du monde extérieur: lorsqu'il suggère, par exemple, que les programmes doivent tenir compte des particularités locales, il s'inscrit justement dans cette préoccupation. L'enseignement des leçons de choses et de l'agriculture, pour ne citer que ces deux matières, est d'ailleurs soumis à ce précepte. Considérés ici comme moyens, les programmes seront utilisés à l'avantage des enfants; l'enseignante devra les adapter à leurs capacités et verra donc à les alléger sans les modifier.

Chez Ross, la mémoire prend une place importante parce qu'avec l'imagination, elle permet la conservation des connaissances. Mais il en propose une utilisation judicieuse; il faut exiger la mémorisation uniquement lorsque les élèves comprennent le sens des mots et la signification globale du texte à apprendre. Ainsi entendue, la mémorisation est une opération qui a sa place dans l'apprentissage; elle n'est pas un but de l'école, mais une étape dans le processus d'apprentissage. Cette préoccupation situe d'emblée la pédagogie de Ross dans un courant qui se soucie d'adapter les procédés scolaires à l'enfant; elle tient compte de la croissance intellectuelle de l'enfant et des processus qui favorisent le développement de la mémoire.

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

est donc le premier responsable et il doit lui-même s'en donner une. Nous croyons donc que Ross a établi de façon explicite la différence qui existe entre discipline et répression; à cet effet, il nous semble bien qu'il a compris qu'en soi, la discipline n'est pas mauvaise et qu'il ne convient pas de l'écartier de l'école. Elle a donc sa place dans la mesure où elle n'a pas a priori un caractère surtout punitif.

Fondamentalement, Ross propose une modification des attitudes. C'est ainsi qu'il souscrit implicitement à l'innovation, même s'il ne renonce pas à des méthodes et à des processus éducatifs qui ne sont pas remis en question au Québec au moment où il écrit son manuel.

Le manuel de Roland Vinette est de loin celui qui souscrit le plus à l'innovation. Convaincu, en raison des fondements qu'il propose, que la vie surnaturelle de l'enfant est la fin ultime de l'éducation et que Dieu possède le rôle d'agent premier de l'éducation, Vinette rejoint une philosophie innovatrice lorsqu'il dit que l'enfant en est l'agent principal. D'ailleurs, la première constatation qui découle de la démonstration de Vinette met en évidence l'action formatrice que l'école doit jouer auprès de l'enfant.

Cette vision organique de l'école trouve ses assises dans les sciences qui contribuent au développement de la pédagogie; nous les connaissons déjà. De plus, il n'exclut aucun agent de l'éducation, ce qui rend sa pédagogie crédible.

Cette pédagogie n'est pas exempte d'une certaine directivité au plan méthodologique; ce n'est pas là que l'auteur situe l'innovation, mais plutôt au niveau du processus mental de l'élève et du fonctionnement de l'intelligence. Faire connaître, faire aimer, faire pratiquer et faire vouloir constituent des activités qui n'empêchent aucunement l'emploi de moyens très concrets pour enseigner; elles suggèrent, au contraire, que pour amener l'enfant à apprendre, il faut respecter son degré d'évolution intellectuelle. Ce n'est pas autrement d'ailleurs que le maître peut contribuer à l'éducation de l'enfant. Mais peu importe l'activité privilégiée, il faut encore qu'elle trouve sa richesse et sa raison d'être dans le désir d'apprendre de l'élève; à ce sujet, rappelons encore que tout se joue au niveau des attitudes de l'enseignant. La souplesse requise est fonction de l'intérêt porté à l'enfant dans le but de s'adapter à lui. Vinette recherche cette voie lorsqu'il propose que l'on aide l'élève à découvrir des mécanismes d'acquisition des connaissances; il s'agit en somme de favoriser la prise en charge par l'élève de sa propre formation, non pas au détriment des notions à posséder, mais plutôt pour en réaliser l'apprentissage.

Lorsque Vinette demande que l'enseignement se fasse en partant du milieu de l'enfant, qu'il favorise l'expression, qu'on utilise à bon escient l'instinct d'imitation de l'enfant et son amour du jeu, et qu'on emprunte beaucoup à la méthode des projets et à celle des centres d'intérêt, il se réfère à des techniques proposées par l'École nouvelle. On prend conscience que ces techniques peuvent s'intégrer les unes aux autres; leur emploi facilite également l'intégration des apprentissages

et constitue un puissant support au développement de l'intérêt extrinsèque. Lorsque Vinette retient, par exemple, la méthode des centres d'intérêt, il y voit la nécessité de répondre au syncrétisme de l'enfant par la concentration des matières autour d'un thème principal. Cette façon de faire rejoint l'idée de concentration didactique et permet à l'enfant d'avoir une image unifiée de son univers.

L'auteur se préoccupe au plus haut point des méthodes générales d'enseignement; il lui importe de briser la monotonie d'un enseignement trop exclusivement axé sur la parole du maître et qu'il nomme méthode expositive. Il lui préfère de beaucoup la méthode inventive qui, selon lui, n'abuse pas des mots et rend l'élève actif intellectuellement puisque son esprit est continuellement tenu en éveil; elle oblige l'élève à s'identifier à son propre processus de formation et elle lui apprend à apprendre. Il s'agit donc de conduire l'élève dans la voie de la découverte personnelle. Vinette condamne donc l'abus du verbalisme, mais il se méfie de l'anarchie qui laisserait les enfants entièrement libres dans leurs activités. Car la liberté de l'enfant ne sera effective, selon Vinette, que s'il est formé dans la confiance; or pour y arriver, il lui faut un minimum d'autogouvernement, procédé dont Vinette ne retient que les aspects formateurs, qui, à leur tour, se manifestent dans un mouvement duquel le maître n'est pas écarté, puisqu'il le présente comme le guide, celui qui accompagne l'enfant dans son évolution éducative.

Cette liberté, Vinette la réitère pour les enseignants dans l'utilisation du programme. Dans la mesure où le programme n'est pas utilisé de façon rigide par le maître, il a sa place dans l'enseignement; autrement il est une entrave. Vinette réclame qu'on lui attribue une certaine flexibilité parce qu'il est un modèle dont on peut s'inspirer, mais qu'il ne convient pas d'adopter de façon servile. Dans le même ordre d'idées, l'horaire sera souple puisqu'il convient d'adapter les activités prévues par le programme aux besoins ponctuels des enfants.

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

Vinette n'en préconise pas moins certains moyens de contrôle souvent décriés: les leçons, les devoirs et les examens. L'auteur leur attribue néanmoins un caractère actif et formateur, d'où leur valeur éducative. Ils ont comme fonction principale de stimuler l'élève par un encouragement à poursuivre son travail s'il réussit bien

ou par une aide appropriée s'il essuie des échecs. Encadré de cette façon, l'élève pourra arriver à mieux structurer sa démarche. Pour Vinette, ces exercices sont absolument indispensables au maître qui veut porter un diagnostic pédagogique sur ses élèves parce qu'il souhaite mieux les connaître.

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

Vinette s'éloigne des solutions faciles en matière de classement; au lieu de faire doubler les élèves faibles et d'accélérer le cycle d'études des plus forts, il recommande d'accorder un peu plus de temps aux premiers et de favoriser l'enrichissement des seconds. L'adéquation entre cette proposition et la personnalisation de l'enseignement ne fait pas de doute et s'identifie aisément à l'individualisation de l'enseignement à laquelle on attribue aujourd'hui de grands mérites.

Les auteurs de ces manuels insistent donc tous sur l'aspect préventif et humain de la discipline, sur la nécessité de favoriser une éducation intellectuelle par l'éducation des sens; ils misent également sur l'obligation d'amener l'élève à observer pour apprendre, sur l'importance pour l'enseignant d'aller du concret vers l'abstrait, du particulier vers le général, du connu vers l'inconnu; ils préconisent, d'une façon ou d'une autre, une certaine forme d'intégration des matières, accentuant ainsi l'aspect organique de l'enseignement. Leurs préoccupations communes vont également dans le sens d'un enseignement vivant, par l'utilisation de l'actualité, par le recours à l'activité personnelle des élèves, par la présentation des leçons sous forme de causeries ou d'échanges amicaux avec eux et par l'adaptation des programmes à leurs capacités. Tels sont les points de rencontre les plus significatifs des manuels dépouillés.

Les auteurs se démarquent beaucoup au niveau des fondements de la pédagogie. Alors que Rouleau, Magnan et Ahern se préoccupent d'abord des aspects très pratiques de l'enseignement et quelque peu de la psychologie de l'enfant, Ross et surtout Vinette puisent abondamment aux sources épistémologiques de la pédagogie. La psychologie a très fortement imprégné l'oeuvre de Ross, tandis que Vinette a su s'éclairer en plus de la théologie, de la philosophie, de la sociologie, de la biologie et de l'histoire de la pédagogie. La pensée de ce dernier est

donc davantage placée sous le signe des tenants de l'École nouvelle. À l'estime de soi, si importante chez Ross, la pédagogie de Vinette ajoute quelques idées qui attestent une connaissance approfondie de l'élève: la motivation par l'intérêt intrinsèque d'une matière rappelle à l'enseignant la nécessité d'un enseignement vivant; l'émulation reflète la capacité de l'élève à se dépasser tout en maintenant une amicale rivalité avec les autres. La fonction de l'enseignant n'est pas allégée pour autant, puisque Vinette préconise encore une série d'actions qui exigent de longs investissements: utiliser le jeu, la méthode des projets et des centres d'intérêt; écarter la contrainte et les automatismes quotidiens; favoriser l'expression et l'esprit d'imitation.

Ces manuels présentent donc, à différents moments, des indicateurs théoriques d'une pratique pédagogique qui a pu être vécue par les maîtres d'autrefois. Si toutes ces idées éducatives n'échappent pas à certains aspects traditionnels de l'enseignement, il est évident que chaque auteur fait une place plus ou moins large, selon les époques, à l'innovation. À notre avis, les enseignants pouvaient y puiser plusieurs idées pour renouveler leur pratique personnelle. Dans les décennies qui précédèrent la réforme scolaire des années 60 au Québec, les enseignants se cantonnèrent-ils uniquement dans des pratiques routinières? Nous pensons que dès lors, certains parmi eux se signalèrent par quelques trouvailles susceptibles d'être connues. Si cela s'avère vrai pour d'anciens enseignants d'écoles à clientèle importante, qu'en fut-il de ceux qui oeuvrèrent dans de petites écoles rurales et dont nous nous préoccupons de façon plus particulière? C'est leur acte pédagogique qu'il faut scruter pour en connaître mieux l'orientation! Nous soupçonnons qu'ils s'adonnaient souvent à des pratiques intéressantes, mais pas toujours reconnues.

NOTE

1. Dans chacune des trois parties de ce chapitre, nous n'indiquerons entre parenthèses que les pages des passages du volume auquel nous faisons référence.

RÉFÉRENCES

- Rouleau, T.-G., C.-J. Magnan et J. Ahern, *Pédagogie pratique et théorique*, Québec: J.-A. Langlais et Fils, 1909.
Ross, Mgr F.-X., *Traité de pédagogie théorique et pratique*, Québec: Charrier et Dugal, 1916.
Vinette, R., *Pédagogie générale*, Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.