

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/2/labelle-2-5-1966.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 2, Numéro 5.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

# Méthodes actives: mythe, panacée, programme à court ou à long terme?

par Lucien LABELLE \*

APRÈS AVOIR ÉTÉ à l'heure d'une enquête officielle, de la création d'un ministère de l'Éducation, de la planification scolaire, de la mise en place des structures régionales, l'enseignement au Québec se trouve à l'heure J des "méthodes actives". Ne serait-il pas intéressant de savoir ce que peuvent représenter pour nos concitoyens ces tapageuses méthodes actives: mythe, mirage, panacée ou programme d'action à court, moyen ou long terme ?

Méthodes actives ! méthodes actives ! Une pédagogie peut-elle avoir quelque efficacité sans être active d'une certaine façon ? Que répondre, sinon que toujours l'école s'est voulue active. Son effort central a toujours été de rendre les écoliers plus actifs, "diligents" comme l'on disait au temps de Jean Baptiste de La Salle. Alors pourquoi nous chambarder nos méthodes traditionnelles d'enseignement sous le prétexte de leur substituer des méthodes dites actives ? Parce que, pour les uns, les méthodes actives préconisent une façon originale d'agir pour le maître et l'enfant au sein de la classe et même de l'école. Pour d'autres, ce sera l'emballement du néophyte. Hors des méthodes actives, point... d'éducation ! Pour eux les "méthodes actives" s'identifient aux méthodes actives déjà existantes. Qu'elles aient été mises au point par des éducateurs américains,

belges, italiens, français et autres, ils leur confèrent une portée universelle et atemporelle; ils les considèrent donc comme valables en 1966 pour nous, du Québec, lors même qu'elles datent de 1915, 1925 ou 1935... D'où la tentation d'ériger ces méthodes en mythe ou panacée et d'en presser la généralisation, comme celle de brûler les étapes d'une prudente application.

Serait-il permis à un vieux routier de l'École active d'exprimer son point de vue et de s'en expliquer avec une franchise sereine ? Si tel est votre avis, continuez de me lire. Sinon, mieux vaut tourner les pages jusqu'à l'article suivant...

### DÉCLARATION DE PRINCIPE

Qu'une commission officielle d'enquête veuille faire de l'École active la clef de voûte de toute une réforme pédagogique et qu'un ministère de l'Éducation entérine cette suggestion, tous les professionnels de l'École active s'en réjouiront. C'est souvent pour eux une victoire durement payée par des années d'effort dans l'incompréhension et à leur corps défendant. Néanmoins, ils se défendront mal d'une certaine inquiétude: si cette prise de position officielle en faveur de l'École active allait déclencher une généralisation inconsidérée et une application précipitée, conduisant même, pour gagner du temps, à s'enfermer à l'inté-

\* *Le père Lucien Labelle, o.f.m., est recteur de l'Externat classique de Longueuil.*

rieur d'une seule méthode ! . . . Ils connaissent trop, d'expérience, le sentier long, montant et sinueux qui sépare le projet louable de la réalisation valable, le progrès sur le papier du progrès dans la réalité. L'illusion tragique serait de continuer à faire de l'école "passive" sous le label trompeur de "méthodes actives". L'on courrait à des désastres inévitables. Et c'est l'École active qui en ferait les frais, sans oublier les enfants et les maîtres. On ne leur pardonnerait pas de n'avoir pas réussi. Appuyons d'une citation cette déclaration de principe:

"Quelque prix qu'on accorde aux méthodes actives, il faut cependant reconnaître que leur généralisation n'est pas sans soulever de graves difficultés. Ces difficultés sont d'ailleurs d'ordre social plus que pédagogique.

"Là où elles ont été appliquées avec le plus de succès, elles ont exigé un personnel scolaire sélectionné, un corps de professeurs de nombre et de qualité exceptionnelle, des conditions de vie particulières. Or l'enseignement public s'adresse à tous les enfants sans distinction, — les maîtres chargés de le donner n'ont pas nécessairement une vocation ou des aptitudes hors pair, — les enfants qui le reçoivent ne sont pas placés dans les conditions telles qu'ils subissent exclusivement son influence. La place faite au didactisme est en fonction directe du nombre des enfants réunis dans chaque classe sous un maître de qualité simplement moyenne. Le précepteur d'Émile peut s'en défendre parce qu'il n'a qu'un seul élève. Le Maître qui s'adresse à quarante ou cinquante enfants à la fois est dans l'obligation de présenter des vérités communes"<sup>1</sup>.

## EXPLICATION

Il me paraît difficile d'expliciter le point de vue émis ci-dessus sans rappeler des notions bien connues des spécialistes de l'éducation active. On voudra bien m'en excuser. Par la suite, j'emploierai couramment les sigles EA et MA pour École active et méthodes actives.

## École active et méthodes actives

Le rapport de la Commission Parent privilégie l'étiquette "École active". D'autres emploient indifféremment les expressions "École active", "méthodes

<sup>1</sup> HUBERT, René, *Traité de pédagogie générale*, 5e édition, Paris, P.U.F. 1961, pp. 537-538.

actives". À la vérité, il y aurait avantage à ne pas les confondre. Ces deux labels ne recouvrent pas exactement la même réalité pédagogique. Le simple fait que l'on parle de l'École active et des méthodes actives insinue plus qu'une nuance; l'on pose une distinction bien nette. L'EA se réfère à une conception particulière de l'éducation et se définit par un ensemble de principes qui en éclairent et en balisent l'application. Les MA englobent les nombreuses applications qui ont été réalisées sous la large bannière de l'EA. Applications plus ou moins partielles, tentatives plus ou moins réussies. Aussi avons-nous toute une gamme de méthodes actives: quelques-unes confinent à l'École dite traditionnelle, tel le plan Dalton; certaines poussèrent les principes de l'EA jusqu'à l'utopie comme les écoles libertaires de Hambourg; les autres s'échelonnent entre ces deux extrêmes. Mais toutes, il importe de le noter, ne furent qu'une réponse, la meilleure possible, au problème particulier auquel était confronté son créateur ou qui l'intéressait de façon particulière. L'une mettra l'accent sur l'individualisation, l'autre sur la socialisation, etc., de telle sorte qu'il n'existe pas encore une méthode active d'enseignement d'un seul tenant, offrant une synthèse globale de tous les principes de l'EA.

## Méthode active ou mentalité active ?

Existera-t-il jamais une méthode active bien structurée, d'un seul tenant et de ce fait généralisable ? Ce n'est certainement pas pour demain. Fait curieux et significatif, les praticiens de l'EA se défendent avec énergie de vouloir créer une méthode. Ils sont allergiques au mot. À leurs yeux, il évoque trop facilement l'idée de système clos, de chemin définitivement tracé et bien damé que le maître et l'élève n'auraient plus qu'à suivre jusqu'au bout sans rien avoir à inventer. En effet, la plus grande menace qui pèse sur une méthode active c'est de réussir assez pour pouvoir être considérée comme faite, achevée. Ce serait inévitablement l'anémie pernicieuse qui la transformerait insensiblement en méthode passive. Ce qui distingue une méthode active d'une méthode passive, ce n'est pas tellement la technique utilisée que ce petit quelque chose, si difficile à cerner, qui l'informe et lui confère le pouvoir d'être un moyen, un outil d'auto-éducation entre les mains de l'enfant. Une méthode active, c'est moins une méthode d'enseignement à l'usage du maître qu'une méthode de travail à proposer à l'enfant. D'où l'impérieuse nécessité de veiller constamment au grain. D'une année à l'autre les élèves ne se ressemblent pas; ils seront plus ou moins capables d'auto-éducation. Le rôle

du professeur comme la forme et la densité de sa présence peuvent s'en trouver modifiés profondément. De ce seul point de vue, il ne peut y avoir de méthode active arrêtée une fois pour toutes, valable bon an mal an pour tous les maîtres et tous les élèves. C'est toujours à voir et à prévoir si possible, comme en météorologie . . .

Enfin, pour le déclarer net, une méthode active ne le demeure vraiment qu'à la condition d'être appliquée dans une attitude critique, quasi expérimentale. L'échec sera souvent plus significatif que le succès pour l'amélioration de la méthode. Il force à rester en état d'alerte; il incite à ne pas apprécier les résultats sur leur seule apparence. Il stimule l'effort inventif. Il faut se défier de l'éducateur qui estime avoir trouvé la formule et se déclare satisfait des résultats obtenus dans son école, celle-ci fût-elle couverte du label d'authenticité EA. Par contre, l'on peut faire confiance au praticien qui répond aux questions du visiteur par des "ça va" avec un rien de réticence, ou des "ça va" catégoriques, tout en confessant des erreurs ou en faisant part des problèmes non résolus. Avec étiquette ou non, cette école se situe dans la ligne de l'EA. Elle n'est pas figée dans un système pétrifié. Il y a intérêt à la visiter à fond.

Nous voici donc assez éloignés d'une méthode active considérée comme un système bien agencé et fonctionnant à coup sûr; produit fini prêt pour la production en série; bien de consommation offert à qui peut se le procurer: apprentissage facile, satisfaction garantie . . . Une telle méthode n'existe que dans l'imagination des néophytes de l'EA ou des gens intéressés aux MA pour d'autres considérations que le progrès de l'enseignement.

### École active et l'école pour demain

Bien plus, les professionnels de l'EA, qui savent prendre du recul par rapport à l'application particulière qu'ils en font, n'hésitent point à porter un regard critique sur l'ensemble des principes directeurs par lesquels l'EA s'est définie jusqu'ici: ces principes fournissent-ils une assiette assez large et assez solide pour asseoir l'école nouvelle que nous avons à inventer pour demain? Fût-ce au titre d'hypothèse de recherche, on ne peut éluder la question. L'EA a été élaborée, en partie pour suppléer aux insuffisances de l'école d'une époque révolue, en partie à partir d'une vision de l'enfant renouvelée par les premières découvertes d'une psychologie de l'enfant encore à ses débuts, d'une sociologie balbutiante, plus normative que descriptive, enfin de postulats philoso-

phiques partiels ou même parfois controuvés. Depuis, les sciences humaines ont énormément progressé. La société elle-même a évolué. Est-on bien assuré que l'EA n'ait pas été marquée par les circonstances historiques de sa naissance? Est-on bien assuré qu'elle ait été assez "prospective" pour assumer aujourd'hui sans réaménagement profond, la construction de l'école d'un monde en mutation? Si face à l'école de leur temps, des années 1900 à 1930, d'aucuns sentirent le besoin de créer l'École Nouvelle, nous, c'est pour un monde en transformation accélérée qu'il nous faut réinventer l'école et créer pour nos jeunes une *nouvelle* École Nouvelle. À mon avis, elle se situera dans le prolongement de l'EA sans s'identifier tout à fait avec elle. En veut-on quelques exemples?

Contemporaine d'un monde relativement stable, l'EA crut apporter du neuf en substituant une pédagogie de la redécouverte à une pédagogie qui se contentait de faire apprendre, de mémoriser les acquisitions des diverses sciences. Mais à l'ère de progrès scientifiques et techniques galopants, peut-on se contenter d'une pédagogie de la redécouverte? Ne faut-il pas instaurer carrément une pédagogie de la découverte, dans laquelle la méthode de travail l'emporte sur les connaissances elles-mêmes?

Autre exemple: pendant des décennies, l'EA s'efforça d'améliorer l'enseignement de matières comme les mathématiques, la grammaire, la géographie par l'emploi de nouvelles méthodes. Or, maintenant, ce sont les mathématiques, la grammaire, la géographie elles-mêmes que l'on remet en question comme science. On sait les recherches en cours au sujet de l'enseignement des mathématiques modernes . . . Une fois transformé, le contenu passe comme de lui-même. On en est arrivé à la même constatation en catéchèse.

Autre exemple: L'un des aspects majeurs de l'EA — la place faite à la vie sociale des enfants au sein de la classe — devra être réexaminé à la lumière de la psychologie relationnelle d'un Carl Rogers ou de la dynamique des groupes dans son sens large. Les diverses formes de "self-government" mises en œuvre par l'EA ne sont-elles pas dépassées par l'évolution de la société vers une démocratie de participation généralisée et par la prise de conscience des jeunes comme groupe original, important et qui se veut dynamique?

Enfin, dernier exemple, le plus significatif à mon avis: l'école d'hier répondait à une conception con-

servatrice de l'éducation. Dans un monde stable, cela est normal. Ce qui vaut pour les parents garde toute sa valeur pour les enfants. Les bonnes habitudes inculquées, les connaissances acquises assuraient la réussite d'une vie comme d'une carrière. L'école pour demain doit tourner nettement son regard vers l'avenir dans un monde où tout bouge et se transforme. Le passé, s'il ne perd pas toute sa valeur, n'offre plus un point d'appui aussi solide pour la nouvelle génération. Il faut une éducation qui laisse demain ouvert, qui rende le jeune devenu adulte capable de recyclage, d'un renouvellement perpétuel... Pour ramasser ma pensée dans une formule paradoxale quoique très vraie: jadis l'on préservait l'avenir en le préparant; désormais on le prépare en le préservant; on le préserve en plaçant l'accent sur l'aptitude à créer, à acquérir sans cesse plutôt que sur des connaissances ou des habitudes acquises une fois pour toutes.

Ces quelques exemples devraient suffire pour illustrer mon propos. Si l'école pour demain doit se situer dans le prolongement de l'EA, nous ne sommes pas encore au bout de notre tâche. Pour la mener à bonne fin, les éducateurs devront savoir dépasser l'EA "première vague", à fortiori les réalisations connues, dites "méthodes actives".

### Les contrefaçons de l'École active

L'on sait avec quelle verve sarcastique les pionniers de l'École nouvelle dénoncèrent l'adultomorphisme de l'École traditionnelle. Au regard de celle-ci, l'enfant n'était rien d'autre qu'un adulte en miniature. Pour le bien former, il suffisait donc de lui appliquer les méthodes valables pour les adultes. D'où la pratique courante: même méthode d'enseignement et de formation morale pour l'enfant et le grand adolescent. La différence se ramenait à une question de dosage, de quantité et de durée de l'effort. De la maternelle au seuil de l'université, on ne recourait somme toute qu'à une forme d'enseignement: le cours magistral. Le professeur exposait, expliquait, démontrait; l'élève devait écouter, comprendre et reproduire. Le bon élève? Celui qui écoutait sagement et savait reproduire à point donné le plus exactement...

Éclairée par les découvertes de la psychologie de l'enfant, l'École nouvelle se faisait fort de mettre au point une pédagogie centrée sur l'enfant et qui évoluerait au rythme même de sa croissance. Des méthodes merveilleuses naquirent de cette nouvelle orientation pédagogique.

Pourtant, comme par un retour des choses plutôt ironique, l'École nouvelle devait parfois donner dans la même erreur que l'École traditionnelle, mais dans le sens inverse: au lieu de "forcer" le développement de l'enfant elle le retarderait, soit en misant trop sur le dynamisme des intérêts spontanés, soit en appliquant à un stade supérieur de la croissance des méthodes qui s'étaient avérées efficaces avec des enfants plus jeunes. Il est d'autant plus facile de se leurrer que de nombreux enfants portent en eux des intérêts inassouvis. Il a été démontré que des intérêts non satisfaits au moment de leur apparition restent vivaces et guettent l'occasion de s'exercer. L'éducateur non averti peut s'illusionner: les enfants prennent plaisir à l'activité proposée, ils travaillent si bien. Que peut-on désirer de plus? Il ne suffit pas que la forme d'activité plaise à l'enfant ou à l'adolescent. Il faut être assuré que cette activité correspond bien aux capacités *actuelles* du jeune en évolution et ne soit pas simplement la satisfaction à retardement d'un intérêt d'une phase antérieure de la croissance.

Ce fut l'une des objections formulées contre les classes nouvelles, lancées à grande échelle en France après la dernière guerre mondiale<sup>2</sup>. Parce que l'ensemble de ces élèves conservaient vivaces en eux des intérêts non assouvis à l'école primaire, ils prenaient plaisir à des activités qui n'étaient vraiment plus de leur âge. Peut-être était-il bon pour eux de pouvoir enfin satisfaire ces intérêts en attente, mais l'expérience ne permettait pas de bâtir une méthode adaptée à leur niveau de développement mental.

Veut-on un autre exemple plus connu et plus éclairant, celui de méthode globale de lecture. Lancée par Décroly et reprise par Drottens, la méthode globale veut être une méthode d'apprentissage de la lecture qui tient compte du globalisme de la perception et de la compréhension chez l'enfant.

Partisans et adversaires s'affrontent dans une querelle sans issue, faute de revenir avec sérénité aux observations de la psychologie. Les opposants la tiennent responsable entre autres de la carence orthographique et préconisent un retour à la méthode syllabique. Pour sa part, le père Pierre Faure, directeur du Centre d'études pédagogiques de Paris, lui reproche de retarder le développement de l'enfant normal: si elle permet l'apprentissage de la lecture, elle empêche le développement de l'esprit dont l'enfant de 6 à 8 ans serait capable. Sœur René, des religieuses de la Charité du Sacré-Cœur de Sherbrooke, a cru

<sup>2</sup> BLOCH, M.-A., *Pédagogie des classes nouvelles*, Paris, P.U.F. 1953.

contourner ces difficultés en élaborant une nouvelle méthode globale, dite "Méthode dynamique". Les résultats sont-ils probants? Je l'ignore.

Pour ou contre? Le fait du globalisme enfantin paraît indiscutable. Il y a donc place pour des méthodes globales. L'erreur ne viendrait-elle pas de ce que l'on extrapole au niveau du primaire des méthodes valables pour la maternelle? A-t-on pris le soin de bien vérifier à quel stade de la croissance se situe le globalisme? D'après Roger Muchielli, il cesserait dans la 7<sup>e</sup> année par suite d'une "différenciation des fonctions mentales (intelligence, mémoire, attention) et une nouvelle qualité de la perception". Et Muchielli de conclure: "Le globalisme réussit avant ce tournant; il échoue après"<sup>3</sup>.

On ne saurait être plus catégorique. La querelle est-elle éteinte pour autant? À mon humble avis, elle ne le sera pas avant qu'une étude rigoureusement scientifique ait été faite du globalisme chez l'enfant, afin de le situer avec précision dans la courbe de son développement. Ce devrait être l'une des premières conséquences de la position prise par notre ministère de l'Éducation au sujet de l'EA que de rendre possible une étude scientifique de ce problème: oui ou non, y a-t-il extrapolation du globalisme lorsqu'on l'étend aux premières années du primaire?

Que ça plaise ou non aux partisans de l'École nouvelle, on ne peut nier que celle-ci a souvent donné dans la chasse aux sorcières par son dénigrement systématique des méthodes didactiques de l'école existante. Le cours magistral fut l'une de ses cibles préférées. Parce qu'on avait abusé du cours magistral, on en a fait le bouc émissaire de tous nos maux scolaires. D'où la réaction: la classe-auditoire devait céder la place à la classe-atelier; jamais plus un maître qui parle et des élèves qui écoutent, mais des élèves qui travaillent et un maître qui dirige, encourage, prête main-forte à ceux qui en ont besoin. Réaction saine dans la mesure où l'on ne perd point de vue le stade de croissance des élèves. Un âge vient où un bon cours magistral peut rendre les élèves aussi actifs que le matériel montessorien à la maternelle. J'ai vécu cette expérience en classe de philosophie-sciences. Rien, aucune recherche personnelle, n'aurait pu remplacer nos cours de métaphysique, de critique et de méthodologie des sciences. Notre professeur savait nous passionner pour des notions aussi abstraites que les notions d'être, d'essence, certitude de la

connaissance, etc. Spontanément, nous lui demandions parfois de prolonger son cours de la durée de la récréation qui suivait. Il nous emballait littéralement, et, par son exposé, nous mettait dans l'attitude intellectuelle indispensable pour saisir comme de l'intérieur ces notions abstraites. Évidemment, ce n'était pas simplement un *professeur* de philosophie mais bien un *maître*, un *philosophe* enseignant la philosophie, mieux, un philosophe qui philosophait tout haut, pas devant nous, mais *avec* nous. Sa pensée déclenchait la nôtre... et nous mettait sur la route de la saisie vivante de notions très ténues.

Dernière remarque: n'est-on pas porté à identifier trop facilement travail ou recherches personnels avec méthode active? La pédagogie active se caractérise moins par le genre d'activité que par l'attitude intellectuelle et affective de l'étudiant. Il peut écouter activement un cours, une symphonie, mais faire passivement de la recherche personnelle, jouer passivement d'un instrument de musique... Cette confusion peut avoir des conséquences particulièrement sérieuses au niveau du collégial.

### L'École active et le génie national

Dans la mise en question de l'EA et des MA, il y a un autre aspect, très rarement relevé; l'influence du génie national dans la conception et la structuration d'une méthode active. Son influence s'exerce de façon tellement spontanée qu'elle passe inaperçue. Pourtant, elle est déterminante et conditionne le coefficient d'efficacité de telle méthode pour un milieu national donné. Il suffit d'avoir visité d'affilée plusieurs écoles actives en différents pays, pour constater les façons diverses et originales de poursuivre les mêmes objectifs. On remarque vite qu'une méthode ne peut être transposée telle quelle d'un pays à l'autre, lors même que ces gens ont beaucoup d'affinité, qu'ils parlent la même langue et sont de même souche. À l'intérieur de chaque frontière, la même langue a pris des tournures particulières; le tempérament s'est remodelé. Qui songerait à grouper, sous la même étiquette, les Français, les Belges wallons, les Suisses romands et les Luxembourgeois francophones? Qui oserait appliquer à des jeunes Néerlandais une méthode active valable pour des jeunes Français et vice versa? Le jeune Québécois serait-il donc si atone et si amorphe qu'il puisse s'éduquer à partir d'une méthode importée et appliquée tout de go, avant d'avoir été expérimentée chez nous par des gens de chez nous? Une acclimatation préalable s'impose donc avant de penser à généraliser une méthode venue de l'étranger.

<sup>3</sup> MUCHIELLI, Roger, *La personnalité de l'enfant*, Paris, Les Éditions Sociales Françaises, 1962, pp. 62-65.

Pour réussir, une méthode active doit correspondre à la forme d'intelligence d'un peuple et à sa manière, je dirais, viscérale de vivre la liberté. Cela entraîne pour chaque peuple la nécessité de créer ses propres méthodes, même quand il s'inspire de méthodes importées. Ainsi ai-je pu observer en France, en Belgique et aux Pays-Bas une forme d'enseignement individualisé, dit, enseignement daltonisé, transportation réussie de deux méthodes américaines, le plan Dalton et le système de Winnetka. Ces éducateurs avaient en quelque sorte réinventé ces méthodes en les adaptant à leur propre génie national.

Le problème pour nous, du Québec, sera sans doute de nous dire qui nous sommes exactement. Nous ne sommes plus Français au même titre que le Français né et éduqué en France. Pourtant, nous sommes plus que de simples francophones. Pouvons-nous nous contenter de la définition improvisée par Mgr Lussier à la télévision: "un peuple d'origine française qui parle encore le français"? Nous sommes encore cela et même un peu plus. Trois siècles de vie en terre d'Amérique nous ont marqués et transformés profondément. Au contact de nos concitoyens anglo-saxons et de nos voisins du Sud, notre forme d'intelligence et notre attitude face à la vie se sont structurées de façon originale. Aurons-nous assez de vitalité pour résister à l'assimilation toujours menaçante et pour effectuer une synthèse heureuse du génie français et du génie nord-américain et pour devenir ainsi l'équivalent de ce que sont les Wallons, les Suisses romands?

Appelé à concevoir et à bâtir un nouvel internat à Trois-Rivières, je me suis efforcé de placer, à la base, une formule pédagogique qui colle à la réalité vivante de nos jeunes et leur permette d'être demain le type d'homme requis par notre évolution. Cela fut réalisé entre 1952 et 1960. Or, par la suite, je devais découvrir que la conception de la liberté sous-jacente à cette formule de l'internat de plein air était typiquement anglo-saxonne, néerlandaise. Voici comment Joseph Folliet décrit la liberté anglaise:

"... à la différence du rationalisme latin, dont la logique tranchante oscille volontiers entre l'autoritarisme et l'anarchie, l'empirisme anglais n'oppose pas liberté individuelle et ordre social. Il conçoit la liberté comme destinée à s'épanouir dans un cadre social qui la protège en la précisant et en la délimitant. La liberté, pour lui, c'est d'abord la garantie des personnes et des familles par la loi — et nous rencontrons la tradition juridique de l'*Habeas corpus*... La liberté, pour l'Anglais, c'est encore la

possibilité de participer activement à la confection des lois qui lui seront appliquées, de les consentir au sens plein du mot; et nous rejoignons, par ce biais, la tradition de la Grande Charte, elle-même reliée aux coutumes normandes et saxonnes. Dans ce cas, l'exercice de la liberté suppose une règle du jeu acceptée par les participants... Enfin, pour lui, la liberté, c'est la liberté de conscience, la possibilité pour chacun de prier Dieu à sa manière, ou même de ne pas le prier du tout"...

"À ces traits, il faut ajouter... un sens très vif de la vie privée et des libertés qu'elle comporte. Le *home* — et notre mot foyer ne rend qu'imparfaitement les résonances sentimentales de ce terme — laisse une grande liberté aux personnes qui le composent comme aux hôtes de passage; il exige, à son tour, beaucoup de libertés par rapport aux autres groupes. *My home, my castle*, proverbe aussi typiquement anglais que notre "charbonnier est maître chez soi" s'avère français".

"... La liberté anglo-saxonne, c'est une possibilité indéfinie, tempérée par un conformisme informulé et totalitaire, n'émanant pas du corps politique, mais du corps social"<sup>4</sup>.

Analyse perspicace qui ne laisse aucun doute possible sur le lien étroit qui existe entre le régime disciplinaire caractérisé par le *self government* et la conception anglo-saxonne de la liberté. La difficulté de rendre exactement en français le mot *self* dans les expressions *self government* et *self service* ne s'expliquerait-elle pas par la différence des génies nationaux? La forme d'auto-détermination que postule l'expression *self* ne serait pas une démarche spontanée aux latins. Le *self government* se retrouve-t-il avec tout son dynamisme dans discipline active, discipline libre, auto-discipline, auto-gestion, démocratie à l'école? Et *service libre* rend-il *self service*?

Nos jeunes Québécois peuvent-ils se développer à l'aise dans un cadre pédagogique façonné à l'image de la liberté anglo-saxonne? J'incline à penser qu'ils sont encore trop Français, sans l'être au même degré que le jeune Français de France. L'EA se présente comme un certain cadre pédagogique à l'intérieur duquel la liberté du jeune sera incitée, voire provoquée à se déployer. De toute évidence, le cadre de la maternelle et la liberté que l'enfant y déploiera, différeront du tout au tout du cadre du collégial et de

<sup>4</sup> FOLLIET, Joseph, "Sociologie de la liberté", dans *La France va-t-elle perdre sa jeunesse? Recherches et Débats*, no 8, juillet 1954, p. 249.

la liberté exercée par un homme de 17 à 21 ans. Mais, à toutes les étapes, nous retrouverons un seul et même invariant: la liberté conçue comme "destinée à s'épanouir dans un cadre social qui la protège en la précisant et en la délimitant". Les précisions et délimitations diminuent au fur et à mesure que le jeune devient de plus en plus capable d'initiative et de responsabilité personnelle et collective. Réduites progressivement à un règlement-cadre, ces précisions et délimitations acquièrent peu à peu un aspect d'intangibilité, parce qu'au-delà de ce cadre minimum, il n'y aurait plus de vie privée et de vie sociale possibles. Il ne semble pas acquis que le jeune Français conçoive spontanément "la liberté comme destinée à s'épanouir dans un cadre social qui la protège en la précisant et en la délimitant". Or, c'est un "supposé" de l'EA.

Pour former au sens authentique de la loi, l'EA invitera les jeunes à participer, selon leurs possibilités, à la confection des petits et grands règlements qui leur seront appliqués. On désire de leur part un consentement de plein gré, rendu possible par la découverte de la nécessité objective de ces règlements pour la vie en groupe. On laissera les petits de la maternelle vivre spontanément. Puis, des heurts de cette vie en groupe non réglée surgira la prise de conscience de la nécessité de formuler certaines lois: circuler sans déranger les autres, parler à voix basse afin de ne pas nuire à ceux qui travaillent seuls en silence... Le jeune Français serait plus enclin à "rouspéter" qu'à participer activement à la confection des lois. D'ailleurs, on ne lui en offre guère la possibilité. L'éducation française, du foyer au lycée, revêt une allure autoritaire, à condition de ne pas exagérer la portée du mot autoritaire. J'ai découvert à mes frais, comme directeur improvisé d'une classe de neige dans les Alpes en janvier 1966, qu'on ne commande pas à des petits Parisiens — aussi charmants que vif argent — comme l'on commande à nos petits Québécois... Là-bas, le ton est incisif; c'est vraiment un ordre que confirment sans équivoque deux ou trois tapes sur l'arrière-train. Que la société protectrice... ne parte pas en campagne! Les petits Parisiens, habitués à ce style d'éducation, ne s'en portent pas plus mal. Ils désarment plutôt l'adulte qui n'est pas habitué à ce style. Nous, Québécois, nous prions nos jeunes de faire ou de ne pas faire telle chose... Le commandement vient en deuxième temps... Mais, si le jeune fait trop la sourde oreille, il risque fort de recevoir une "volée", au lieu de la simple fessée de son homologue parisien. Pour un éducateur français, le fonctionnement d'une école active rencontre donc des difficultés spécifiques du fait que sa pédagogie ne

peut prendre appui sur un consensus spontané de la famille et du milieu social à la conception viscérale de la liberté que postule l'EA. Ce consensus spontané existe en des pays comme l'Angleterre, les Pays-Bas, les États-Unis.

Ces remarques n'impliquent nullement un jugement de valeur sur l'éducation française. Je désire seulement relever quelques différences d'attitudes pédagogiques qu'il nous importe, nous du Québec, de saisir avec netteté, au moment où nous songeons à nous engager dans la voie de l'EA. *Le Devoir* du 7 juillet 1966 faisait écho à ce problème en rapportant les propos tenus par messieurs Marcel Boulard et André Roy à la 16e assemblée générale annuelle de la Corporation des enseignants du Québec. Monsieur Boulard aurait déclaré que "le Québec a besoin d'une nouvelle pédagogie quant à l'école active, mais qu'il devra la trouver lui-même;" que "la pédagogie française séduisait par son esprit, mais que ses techniques ne convenaient généralement pas au Québec". Il ajoutait en conclusion: "C'est probablement la technique de la pédagogie américaine qui aidera les enseignants québécois à appliquer l'esprit de la pédagogie française." Si le conférencier a bel et bien affirmé que "l'école active et ses méthodes ont été mises au point par divers groupes de pédagogues de France", je regrette de ne pouvoir le suivre. Des Suisses, des Belges, des Italiens, des Russes, des Américains, des Québécois et bien d'autres encore ont participé à la construction de l'EA. Elle n'appartient à aucune nation, même si plusieurs pays ont créé des méthodes originales.

Monsieur Roy aurait déclaré dans le même sens: "Il est important que chercheurs, maîtres et administrateurs travaillent ensemble à adapter, à transformer le produit étranger afin de l'insérer dans le contexte québécois pour que toutes ces données finissent par former une pédagogie vraiment québécoise."

Le problème est donc perçu et posé. Mais, nous suffira-t-il, comme le suggère Monsieur Boulard, pour nous fabriquer une école active québécoise, de combiner l'esprit de la pédagogie française aux techniques de la pédagogie américaine? Ce faisant, ne céderions-nous pas au préjugé trop courant d'une Europe spiritualiste et d'une Amérique matérialiste, dont l'esprit n'aurait pas su s'élever au-delà des réalisations techniques et des gadgets? Si les Américains et d'autres peuples qui leur ressemblent donnent l'impression de se cantonner au plan des réalisations matérielles, n'est-ce pas à cause de leur génie empirique qui les incite à concentrer leurs efforts sur la découverte des

moyens propres à résoudre un problème plutôt que sur la discussion théorique? Un Néerlandais me disait sous forme de boutade: "Chez nous, lorsqu'un problème surgit dans le secteur de l'éducation, nous essayons de le résoudre directement par des solutions de plus en plus satisfaisantes. Mes amis, les Français, commenceront par écrire vingt-cinq volumes sur la question..."

Les petits peuples sont condamnés à se construire à partir d'emprunts auprès de peuples plus puissants. "Peuple d'origine française qui parle encore la langue française", vers qui devons-nous nous tourner de préférence? Faut-il même privilégier l'une ou l'autre méthode, l'une parce que plus conforme à nos origines ethniques, l'autre parce que répondant mieux à notre situation géographique? Que devons-nous demander — je ne dis pas attendre — aux Français qui viennent chez nous en vertu de l'accord Québec-France? Que doivent aller chercher en France nos jeunes Québécois qui s'y rendent pour un séjour d'études supérieures? Des connaissances ou une culture?

Où en est le milieu québécois par rapport à sa conception viscérale de la liberté? À mi-chemin entre la conception française et la conception anglo-saxonne? Déjà, lorsque j'étais affecté au quartier général de la Fédération des scouts catholiques de la province de Québec, de 1940 à 1948, j'avais remarqué une différence très nette de comportement chez les chefs et dirigeants de Québec et ceux de Montréal. Le Québécois était resté beaucoup plus près du type français originel: face à un projet, il pesait le pour et le contre en des discussions interminables. Le Montréalais passait presque directement à l'action. "Après tout, si le projet est bon, on le verra bien!" Cette différence de mentalité conduisait parfois à des affrontements assez durs.

Nous sommes donc encore Français sans l'être tout à fait. Sans être Américains, nous sommes des Nord-Américains. L'homme de notre époque se veut prospectif; il entend bâtir le monde de demain en influant sur son évolution actuelle. Il faut le reconnaître, il en a les moyens. Au moment où le problème de notre survivance se pose en termes nouveaux — nous passons d'une attitude surtout défensive à une attitude constructive, voire agressive — l'éducateur, conscient des attitudes vitales que véhicule une méthode active, ne peut éluder une question: Oui ou non, peut-il, par une méthode bien rodée, essayer d'accélérer notre évolution vers ce que nous serons demain, ou doit-il se laisser porter par le mouvement spontané

d'une évolution irréversible? Se laisser porter, n'est-ce pas accepter de n'être longtemps encore que des hybrides inconsistants? S'il opte pour une attitude prospective et, partant, décide d'agir sur le parcours de notre évolution, à quelles méthodes pédagogiques accordera-t-il sa préférence? Le recours privilégié à des méthodes anglo-saxonnes permettrait, sans doute, de mieux armer nos jeunes pour la lutte de l'emploi qu'ils auront à livrer dans un contexte nord-américain. Par contre, ne risque-t-il pas de diminuer en nous ce qui subsiste du type français originel? Doit-il, au contraire, par des méthodes typiquement françaises tenter de revigorer en nous le génie français et de rendre plus rayonnante notre survivance en terre d'Amérique?

Faut-il illustrer ces interrogations par quelques points précis? En France comme au Québec, on procède à la démocratisation de l'enseignement. Or tandis que là-bas, on préconise une école polyvalente à plusieurs voies, mais toutes réunies dans un même édifice, le Rapport Parent a opté pour une polyvalence assurée par un système d'options à l'américaine. Nos commissaires connaissaient la réticence des pédagogues français à l'égard du système américain d'options. Pourtant, ils ont passé outre. C'était leur droit. Ont-ils cherché à s'expliquer cette réticence? Faut-il la mettre au compte du chauvinisme, d'une réaction bourgeoise contre une organisation de l'enseignement qui entraînerait le mélange de toutes les classes sociales, d'un conservatisme figé ou du génie français? Nous observons la même attitude rétractile chez les Français face à une organisation de l'orientation qui s'appuierait largement sur les examens psychologiques. Même réticence devant l'enseignement programmé lancé ces dernières années par les Américains. Réaction spontanée du génie national ou simple préjugé spiritualiste? On hésite à penser que cette réticence puisse ne pas originer, au moins pour une part, du génie national français. Je laisse la question en suspens. Que d'autres plus compétents que moi dans ce domaine la creusent et nous apportent une réponse satisfaisante.

## Conclusion de la deuxième partie

Notre recherche nous a donc conduits à quelques constatations précises.

Il y a intérêt à bien distinguer EA et MA. Si, à la rigueur, l'expression MA peut être employée au même titre que celle d'EA, mieux vaudrait ne parler

de MA que lorsque, précisément, on envisage les "méthodes actives", c'est-à-dire, les diverses applications concrètes de l'EA. Ainsi on éviterait une ambiguïté qui risque d'entraîner une confusion regrettable, celle d'identifier les méthodes actives avec l'EA, comme si elles étaient des réalisations intégrales et également valables de l'EA.

Les méthodes actives ne sont rien d'autre que des applications plus ou moins partielles, des tentatives plus ou moins réussies de l'EA. Peut-être faudrait-il ajouter que les meilleures réalisations se situent au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire!

Enfin, l'EA elle-même est loin de constituer une synthèse adéquate et close des principes éducatifs d'une pédagogie dynamique.

Devons-nous en conclure que nous nous trouvons devant une réalité pédagogique assez peu consistante par rapport à l'école existante? Précisément, l'école existante ne languit-elle pas d'être devenue trop consistante, trop bien agencée, trop lourde mécanique? La vie ne passe plus. Elle a pris les traits de la machine de la première ère industrielle: les élèves et les maîtres en sont les esclaves plutôt que les utilisateurs conscients.

Par contre, les chances d'avenir de l'EA ne résident-elles pas dans le fait qu'elle n'a été jusqu'ici qu'un projet, qu'une promesse, qu'un espoir? Les quelques applications connues suffisent, mais rien de plus, à démontrer la justesse de visée de l'EA. Elles demeurent des réalisations embryonnaires qui sont loin d'épuiser les virtualités de l'EA. Au fait, nous connaissons assez mal les possibilités comme les limites réelles de l'EA. On les entrevoit; jamais l'expérience n'a pu en être faite de façon normale, je veux dire, au sein du monde scolaire officiel, avec tout ce que ce monde peut offrir de ressources et comporter de problèmes spécifiques. Peut-être faudrait-il excepter l'expérience des classes nouvelles en France lancée en 1945, et encore!

Appliquée hors du cadre scolaire officiel par des maîtres gagnés à la cause, l'EA a pu tabler sur un dévouement total et sur une sorte d'instinct pour suppléer à l'évanescence de la méthode. Peut-on attendre le même don et les mêmes dons de tout un corps professoral venu à l'EA par un décret ministériel? Le support d'une méthode bien rodée apparaît comme indispensable alors.

Or l'EA première vague a mal résisté à la tentation d'angélisme. Nous avons souligné sa volonté

d'être d'abord un objectif, une orientation, un esprit, une attitude, un type caractérisé de relation interpersonnelle avant de prendre corps dans un ensemble organisé de procédés et de techniques d'enseignement et d'éducation. Elle a toujours répugné à devenir une méthode, la méthode A ou Z. Réaction saine et vitale ou réaction d'angélisme? Réaction saine dans la mesure où elle devait se poser face à l'école existante dont elle dénonçait la surstructuration avec une virulence quelque peu juvénile. Réaction saine dans la mesure où l'EA en était encore au stade de la recherche, voire de l'hypothèque pure. Tentation d'angélisme par contre que ce rejet global et systématique de l'école existante. Tentation d'angélisme aussi lorsqu'elle prétendait tout faire jaillir de l'activité spontanée de l'enfant, comme si la spontanéité était une condition absolue d'auto-formation.

Si donc, indiscutablement, passer à l'École active signifie un progrès réel — à condition de ne pas oublier que l'EA est encore plus un projet qu'une réalité — le passage aux méthodes actives risque de n'être qu'un progrès relatif et même illusoire. J'explique cette réticence par une question.

Où se trouve à l'heure présente le véritable progrès dans l'enseignement des mathématiques? S'il est avéré que les "méthodes abstraitives sont supérieures à la fois aux méthodes traditionnelles et aux méthodes se fondant sur le principe de l'analogie (Cuisenaire) ou sur une motivation naturelle (calcul naturel de Freinet, par exemple<sup>5</sup>), serait-ce en 1966 progresser vraiment que d'adopter Cuisenaire, Freinet ou Décroly? Oui, relativement aux méthodes traditionnelles, mais par rapport aux découvertes pédagogiques actuelles ne serait-ce pas prendre un point de départ en-deçà du progrès scientifique acquis? Voit-on l'Hydro-Québec équiper le barrage des chutes Manicouagan avec du matériel encore bon mais démodé?

Il faut distinguer nettement le passage à l'EA du passage aux méthodes actives. Le passage à l'EA devrait vouloir dire recherche autant qu'adoption de l'une ou l'autre méthode. S'il fallait établir un ordre de priorité, je céderais volontiers la priorité à la recherche, peut-être bien humble au sein d'une classe, mais recherche tout de même. La première conséquence heureuse de la décision officielle de placer l'EA au cœur de notre réforme pédagogique sera de rendre possible, enfin, une application rigoureusement scientifique de l'EA avec les ressources et l'échelle qu'une telle expérimentation postule.

<sup>5</sup> LERNER, J.-M., "Enseignement moderne et mathématique au primaire", dans *L'Éducation Nationale*, no 22, 10 juin 1965, p. 10.

## QUELQUES JALONS POUR UNE APPLICATION DE L'ÉCOLE ACTIVE

Quel que soit le dynamisme que l'on prête à l'EA, elle serait vite réduite au didactisme reproché à l'école actuelle, si elle devait se déployer dans le même cadre administratif. Pour une bonne part, l'école actuelle est devenue ce qu'elle est, à cause de l'empiétement progressif de l'organisation administrative sur l'organisation pédagogique. Ce serait supprimer des obstacles fort gênants que de remettre l'organisation administrative au service de l'organisation pédagogique et de faire en sorte qu'elle aide celle-ci à résoudre ses problèmes, au lieu de lui en créer de toutes pièces. Aussi, la mise en place de l'EA requiert-elle une double action convergente. Par la première, supprimer les obstacles; par la deuxième, pourvoir à la reconversion des maîtres.

### Suppression des obstacles

La nomenclature complète en serait assez longue. Je me limiterai donc aux principaux obstacles, dénoncés d'ailleurs par tous ceux qui s'intéressent à l'éducation<sup>6</sup>. La levée de ces obstacles, il importe de le noter, concerne directement les responsables de l'organisation administrative à tous ses paliers. Partant, les responsables de l'organisation pédagogique et les enseignants ne doivent pas attendre que tous ces obstacles aient été enlevés pour se mettre à l'œuvre. Bien des réalisations restent possibles immédiatement.

LIMITATION DES EFFECTIFS SCOLAIRES à 30 élèves au maximum par classe, tout en sachant que la limite de 25 serait souhaitable. Ce fut l'un des vœux constants de l'EA première vague. Pourra-t-on enfin le satisfaire, ou devons-nous inventer des méthodes capables d'assumer efficacement l'autoformation de

<sup>6</sup>Après avoir noté que notre enseignement primaire ne correspondait pas de fait à la conception présentée par le programme d'études de 1948, les commissaires du Rapport Parent ajoutent: "Ce programme préconise l'école active. Il y a lieu de se demander comment il se fait que la grande majorité de nos classes élémentaires en soient encore à l'enseignement livresque et anémique qui a été souvent dénoncé devant nous, particulièrement par les instituteurs eux-mêmes. *La preuve est faite qu'il ne suffit pas de prôner l'école active pour que l'école active se réalise*" (Rapport Parent, tome II, p. 89, par. 153. L'italique est de nous).

L'observateur de l'enseignement primaire et secondaire en France en arrive à la même constatation. Alors que les directives officielles préconisent sans ambages l'école active, l'école existante ne bouge guère, prisonnière qu'elle est des structures paralysantes de l'organisation administrative. En France comme chez nous, les mêmes causes produisent les mêmes effets.

35 à 40 élèves? Si l'on en croit Gaston Berger, nous serions contraints de passer par là:

"Dans une population qui s'accroît très vite, il y a d'ailleurs un décalage constant entre le nombre des professeurs et celui des étudiants ou des élèves. Si, dans une population stable, il y a un maître pour quarante élèves, dans une population en accroissement rapide comme la nôtre, le maître aura de soixante à soixante-dix élèves, si le recrutement s'opère dans les mêmes conditions qu'auparavant."

"Vous voyez qu'ici aussi nous sommes condamnés à l'invention. Nous ne pouvons pas croire que, par un effort désespéré, nous allons en quelques années doubler l'Université française dans son âme et dans son corps, que nous aurons partout deux Facultés là où nous en avons une, deux lycées là où il en existe un, deux cents maîtres là où il y en a cent. Sans doute sommes-nous engagés dans un effort considérable: ... Malgré cela, nous ne pourrions faire face à cette situation que si, à l'effort de construction des locaux et de recrutement des maîtres, nous ajoutons un effort d'invention pédagogique. *Il faut, avec des moyens limités, enseigner plus d'enfants et, en même temps, les enseigner mieux*".<sup>7</sup>

CURE DRACONNIENNE D'AMAIGRISSEMENT pour les programmes d'études, véritables carcans qui entravent maîtres et élèves. L'EA s'est souvent brisé les dents sur les programmes de nos écoles. Les maîtres se souviendront que, même à l'intérieur de ce carcan, on peut amorcer des applications acceptables de l'EA.

MISE AU RANCART DES PROGRAMMES MENSUELS, HEBDOMADAIRES ET MÊME JOURNALIERS en honneur à l'école primaire. En vertu de quel principe pédagogique, toutes les 5es années d'une commission scolaire doivent-elles digérer le programme au même rythme? Un professeur de 5e année, mal coté parce qu'il en était rarement rendu à la bonne page de grammaire lors de la visite de l'inspecteur — il couvrirait pourtant tout le programme annuel — me déclarait avec dépit: "J'ai compris. Je ne suis pas payé pour essayer de faire réussir tous mes élèves, mais pour dérouler le programme devant eux, comme l'opérateur projette son film au cinéma. Suive qui le peut! Cette année, j'en ai une dizaine qui suivent plutôt mal. Tant pis! je ne suis pas payé pour ça... Depuis que j'ai compris, j'ai droit à une bonne cote... Et on appelle ça de l'enseignement." Inutile de vous dire qu'il a quitté l'enseignement au primaire... L'EA ne roulera

<sup>7</sup>BERGER, Gaston, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, P.U.F. 1962, p. 120. L'italique est de nous.

certainement pas à la vitesse uniforme fixée par les technocrates de l'enseignement.

REVISION DE LA FORME ET DU RÔLE DES EXAMENS. Est-ce par hasard que le mot "concours" soit devenu synonyme d'examens ? Par chance, les exigences de l'évolution technologique jouent dans le même sens que celle de l'EA. Désormais, un fond de formation générale, l'aptitude à se renouveler sont devenus aussi indispensables qu'une spécialisation très poussée. Les examens devront être modifiés de façon à mesurer l'adaptabilité du travailleur de demain en même temps que les connaissances acquises.

REVALORISATION PÉDAGOGIQUE DU RÔLE D'INSPECTEUR. Conseiller pédagogique, il serait plus utile aux maîtres et aux élèves que dans le rôle d'inspecteur pur et simple. D'après quels critères, des inspecteurs pourront-ils jauger des écoles actives ?

Ce sont là autant d'aspects relevant de l'organisation administrative. Introduire la pédagogie active à l'intérieur du cadre administratif de l'école actuelle équivaldrait à obliger un poisson d'eau douce à vivre dans de l'eau de mer. Elle y perdrait à coup sûr son pouvoir d'auto-formation sans lequel il n'y a ni EA, ni MA.

Je devine l'objection des promoteurs d'une application immédiate et généralisée de l'EA, avant d'avoir posé les conditions indispensables à son bon fonctionnement: "Ne risque-t-on pas de rendre encore plus difficile la généralisation de l'EA en prenant des mesures qui amélioreraient les résultats de l'école existante, sans pourtant la transformer de l'intérieur? Car ce que nous désirons, ce ne sont pas simplement des résultats *quantitativement* meilleurs, mais des résultats de *qualité différente*."

Là, je le sais bien, se trouve le nœud du débat. Beaucoup de maîtres, parmi les meilleurs, se braquent contre l'EA, justement parce qu'ils ne perçoivent pas la différence de nature entre les résultats de l'une ou l'autre pédagogie. Ne serait-ce pas apporter de l'eau au moulin que de permettre à l'école en place d'accroître ses "bons" résultats sans les améliorer vraiment? D'où la tentation de mettre le feu à la maison afin de pouvoir recommencer à zéro. Je comprends; néanmoins, je persiste dans ma réticence, laquelle jaillit, je le crois, d'une expérience prolongée de l'EA. Si on allait nous la défigurer et la compromettre définitivement par une généralisation trop rapide! . . . Et puis, pour dire net toute ma pensée, je me demande s'il ne serait pas pédagogiquement ren-

table de permettre aux méthodes utilisées dans l'école actuelle de manifester si, oui ou non, elles sont intrinsèquement passives, c'est-à-dire incapables par stérilité congénitale de produire ces résultats différents que l'on espère obtenir par l'EA. D'aucunes n'attendent peut-être que des conditions favorables pour révéler leur dynamisme.

### Quelques mesures positives

Des mesures positives nombreuses à prendre en vue d'une application progressive et efficace de l'EA, je retiendrai la construction des écoles nouvelles et la reconversion des maîtres.

CONSTRUCTION DES NOUVELLES ÉCOLES. Il nous faut bâtir les nouvelles écoles en fonction de la pédagogie active, même si, provisoirement, l'on y enseignera dans le style traditionnel. Ainsi a-t-on fait aux Pays-Bas après la dernière guerre mondiale. De même avons-nous procédé à Trois-Rivières pour la construction du nouveau Séminaire Saint-Antoine dans les années 1952-1961. Les cadres de l'internat comme les locaux scolaires ont été agencés dans l'esprit de l'EA. Le pavillon des classes notamment a été conçu et disposé de manière à favoriser un enseignement "daltonisé". Mais l'organisation reste assez souple pour que l'on puisse y appliquer d'autres méthodes actives. Aucun mur portant et un ensemble de locaux que l'on puisse réaménager au besoin.

L'expérience acquise à cette occasion m'autorise, je crois, à glisser ici quelques observations. Une école réussie résultera toujours de l'action concertée de quatre agents: le propriétaire (corporation ou commission scolaire), le pédagogue, l'architecte et l'entrepreneur général. Du point de vue pédagogique, le rôle principal revient au pédagogue et à l'architecte. À la condition, toutefois, que le pédagogue traite l'architecte en architecte, mais pas davantage. Tantôt, on attend trop de l'architecte; tantôt pas assez. On s'en remet entièrement à lui pour concevoir le programme et le traduire dans un plan adéquat, ou on le réduit au rôle de simple dessinateur. En bonne répartition des tâches, l'élaboration du programme relève en propre du pédagogue, et cela, quelle que soit la compétence de l'architecte. Le bon architecte saura saisir de l'intérieur la pensée pédagogique qui donne vie au programme. Bien plus, les tentatives de l'architecte, pour exprimer le programme dans les premières études préliminaires, permettront au pédagogue de mieux dégager lui-même la formule pédagogique qu'il désire mettre à la base de son école. D'études

préliminaires en études préliminaires, le programme et le plan d'ensemble arriveront à exprimer presque parfaitement le rêve du pédagogue. Je ne considérerais pas comme un bon architecte, celui qui serait incapable de cette dialectique, et qui refuserait de reprendre les études préliminaires jusqu'à ce que le pédagogue — qui aura appris à lire un plan et y déambuler — puisse s'exclamer: "C'est ça, c'est bien ça." Le pédagogue ne devrait pas donner son *placet* aussi longtemps que, devant les études préliminaires, il se sente forcé de déclarer: "C'est ça, et ce n'est pas ça". Il faut que ce soit ça.

Par la suite, le pédagogue suivra l'élaboration des plans, vérifiant tous les points et détails: choix des matériaux (il y a des matériaux qui absorbent le bruit; ils favorisent donc le calme; il y a des matériaux gais, chauds, faciles d'entretien; gare au plâtre...), éclairage (on en voit de belles dans ce domaine), choix de l'ameublement (il y a des pupitres qui rendent impossibles certaines activités), aération (il y a des fenêtres qui ne permettent pas une bonne aération de la classe), etc.

Bâtir les nouvelles écoles en fonction des exigences de l'EA, ai-je préconisé ci-dessus. De fait, nos écoles pour demain devront répondre aux exigences de trois principes directeurs: le premier, intégralement pédagogique, *l'École active*; le deuxième, à cheval sur le pédagogique et l'administratif, *la polyvalence*, obtenue par un système d'options inspiré de l'expérience américaine; le troisième, intégralement financier, *l'alternance* des locaux et même des groupes d'élèves.

L'ordre de présentation implique un ordre de valeur; les exigences de l'EA doivent être le point de visée des autres principes. Mais, dans les préoccupations des administrateurs scolaires, la polyvalence risque fort de prévaloir. Elle a quelque chose de plus séduisant, de plus palpable. De soi, EA et polyvalence ne s'opposent pas. La polyvalence vise un double objectif: favoriser une orientation graduée des élèves en rendant possible à peu de frais une réorientation éventuelle; assurer à tous les jeunes une même formation générale de base et une formation polyvalente, quelle que soit la durée de leurs études et quelle que soit la profession à laquelle ils se destinent. Ces objectifs coïncident avec ceux de l'EA. Mais tout risque de se gâcher lorsqu'on estime indispensable d'adopter la formule de la cité scolaire pour réaliser la polyvalence. C'est un fait reconnu, le coefficient éducatif d'une institution baisse à mesure que ses dimensions s'écartent d'une organisation à échelle

humaine. Ne serait-ce pas céder à la magie d'un mot-perroquet que de poser la cité scolaire comme la seule formule indispensable pour réaliser la polyvalence, avant d'en avoir bien examiné toutes les implications sur le plan de l'éducation?<sup>8</sup> C'est un exemple de la façon dont les nouvelles structures risquent de peser sur l'organisation pédagogique et de paralyser l'essor de l'EA dans nos écoles<sup>9</sup>. À la limite, la polyvalence se détruit elle-même par les complications qu'elle entraîne.

L'alternance, réduite au passage d'une classe à l'autre selon les matières, ne contredit pas l'EA, à condition d'attribuer à chaque groupe d'élèves un professeur titulaire, qui soit l'adulte autour duquel

---

<sup>8</sup> Selon le Rapport Parent, tome II, par. 215, 241, 292, les tâches globales de l'école secondaire polyvalente devaient exiger des effectifs de 1000 à 1200 élèves. Le nombre de 1200 apparaissait comme une limite à ne pas dépasser. On a vu, pourtant, des régionales doubler, voir tripler cet effectif optimum. Aurait-on découvert, à l'expérience, que la diversification de l'enseignement resterait trop limitée avec une population scolaire de 1000 à 1200 élèves? Le même Rapport Parent, dans le tome III, par. 344, semble l'insinuer: "A 20 élèves par matière enseignée, on ne peut organiser que 10 enseignements par degré, y compris les enseignements de base". Et, après avoir esquissé une parade en faveur d'un effectif possible de 3,000, on renonce à chiffrer la "population relativement considérable" requise pour le bon fonctionnement d'une école secondaire polyvalente et on résout le problème par la formation d'un principe très juste, très simple, presque une Lapalissade, mais qui paraît une dérobade: "Ce qui déterminera les effectifs minimum d'une école secondaire, c'est la possibilité d'organiser tous les enseignements et tous les services nécessaires. Le maximum sera atteint lorsqu'il deviendra nécessaire de dédoubler les enseignements et les services".

L'on voit nettement ici comment, en éducation, les données socio-économiques posent le problème et imposent trop souvent hélas la réponse. Au sein de cette polyvalente vaste comme une cité, le pédagogue aura fort à faire pour la rendre éducative. Le problème n'est pas radicalement insoluble pourtant. C'est principalement par les activités parascolaires, prises dans un sens large, que l'école polyvalente pourra être ramenée à une dimension à échelle humaine. Mais, les "parascos" entreront en conflit avec les horaires serrés du ramassage scolaire... Et que d'autres obstacles encore!... Plusieurs générations de jeunes risquent de payer la note avant que l'on ait pu mettre en œuvre tous les moyens indispensables pour que l'école polyvalente "boîte à cours" puisse devenir une véritable maison d'éducation moderne et ouverte à tous; si jamais on y arrive.

<sup>9</sup> "La formule de la cité scolaire, qui a été loyalement expérimentée, et qui présente évidemment des avantages matériels et financiers, ne semble pas vraiment satisfaisante: elle pose de graves problèmes d'éducation, d'administration, d'organisation, et il ne semble pas qu'elle doive être répétée". (O.-G. Brunshwig, Inspectrice générale, Rapport de septembre 1964).

ces élèves se groupent pour constituer une petite communauté, et d'affecter un local qui soit bien leur classe, même s'ils n'en sont pas les seuls usagers.<sup>10</sup> Au secondaire, c'est absolument indispensable. L'EA, en outre, conduira à diminuer les nombres des professeurs spécialistes et à étendre les cours sur deux périodes consécutives.

L'autre forme d'alternance, qui fait se succéder deux groupes d'élèves dans la même école, pose des problèmes plus sérieux, mais non insurmontables. Il ne faudrait surtout pas porter sur elle un jugement définitif, à partir de la manière dont on la pratique actuellement dans plusieurs régionales. Nous faisons face à une situation d'urgence. Le manque de locaux contraint à convoquer des élèves à l'école de 3 h. 00 à 8 h. 30 de la soirée. L'on perçoit de suite les rebondissements sur la vie familiale. Néanmoins, l'organisation de la journée scolaire à laquelle nous sommes accoutumés, n'est pas universelle. En Allemagne, entre autres, depuis une trentaine d'années, les classes (six périodes pour les aînés) sont groupés l'avant-midi, de 8 h. 15 à 13 h. 15. Ce régime scolaire de la journée continue m'a paru préférable au nôtre pour les enfants et les maîtres. La matinée est coupée d'un bon goûter. Dans les classes que nous avons visitées vers 11 h. 30, les garçons semblaient en bonne forme. Une fois de retour au foyer, ils ont tout leur temps pour jouer et s'amuser. La séance des devoirs et leçons trouve facilement sa place avant le souper. La soirée reste donc libre pour la vie familiale. Évidemment, cette journée scolaire continue implique la présence de la mère à la maison. Une organisation des loisirs commençait d'apparaître comme désirable... Dans l'hypothèse où les classes seraient ainsi groupées de 8 h. 00 à 13 h. 00, un autre groupe d'élèves pourraient occuper l'école de 13 h. 00 à 18 h. 00. Envisager cette forme d'alternance comme définitive ne nous sourit pas, peut-être. Pourrions-nous vrai-

<sup>10</sup> Dans leurs "Commentaires et réflexions sur l'enseignement secondaire polyvalent" (Prospectives, vol. II, no 3, juin 1966, pp. 154-158), messieurs Bernard Jasmin et Robert Belle-Isle nous présentent une image fort séduisante de la vie scolaire au sein d'une école polyvalente. A les en croire, l'enfant n'y sera pas isolé, si les maîtres savent "créer un climat adapté à la situation nouvelle". Les mesures suggérées pour combattre le désertisme scolaire qui menace l'école polyvalente plus que toute autre école apporteront-elles une réponse satisfaisante au besoin ressenti par les adolescents de s'intégrer à une communauté sur mesure, comprenant un nombre restreint de jeunes de leur âge, un local où l'on se sente chez soi, et une présence adulte? A l'instar du système de Winnetka, l'école polyvalente devra peut-être chercher une solution à ce problème dans le secteur des activités parascolaires.

ment y échapper, étant donné le coût de plus en plus élevé des constructions scolaires?

Les exigences de l'EA se ramènent essentiellement à une seule: constituer un milieu pédagogique qui mette le jeune en mesure d'agir de lui-même et par lui-même et de progresser à son rythme. La composition de ce milieu pédagogique se modifiera constamment pour suivre le jeune dans son développement, mais toujours il comportera un certain cadre matériel, une communauté de jeunes, un maître. Les rapports entre ces éléments varieront d'étape en étape. La communauté différera beaucoup de l'école maternelle à l'école secondaire, par exemple. L'EA exige des locaux plus nombreux et plus diversifiés que dans l'école traditionnelle. Le pédagogue pourra entrer en conflit sur ce point avec l'administrateur ou l'ingénieur, professionnels du rendement maximum. Ils estimeront volontiers les locaux de service trop nombreux par rapport aux locaux de classe. On veillera à doter l'école d'un mobilier vraiment mobile, compte tenu de l'âge des enfants.

RECONVERSION DES MAÎTRES. Les professionnels de l'EA jugeront du sérieux de notre réforme pédagogique à la manière dont l'on pourvoira à la reconversion des maîtres. Ils savent combien il peut être difficile pour de nombreux maîtres de passer de la pédagogie, disons passive, faute d'une expression plus juste, à la pédagogie active. D'autre part, certaines méthodes actives sont trop raffinées pour être appliquées de façon efficace par des robots ou des perroquets. Plus que toute autre méthode, les MA engagent la personnalité du professeur. Il faut posséder le fond de personnalité requis, en être mordu, avoir bien saisi leur apport spécifique et être prêt à y mettre le prix. Même si, au Québec, l'EA est dans le vent et qu'il puisse faire bon, socialement et "ministériellement", de s'y embarquer, elle restera une forme exigeante d'enseignement. Les bons maîtres, pour la plupart, feront le pas facilement, et après coup, quelle satisfaction, comme me le déclarait à Moulins en janvier 1957 une religieuse française: "Je suis venue ici par obéissance pure... J'avais vingt ans d'expérience... Maintenant, je regretterais immensément de retourner à mes anciennes méthodes... Même si ces nouvelles méthodes (enseignement daltonisé) exigent beaucoup plus de moi. C'est si emballant de se sentir faisant véritablement de l'éducation! Et quelle différence de qualité dans la formation!" Ces maîtres vivront la reconversion comme une libération. Enfin, ils pourront déployer toutes leurs ressources d'éducateur. Mais, pour le tout venant attiré à la profession par des motifs péri-pédagogiques, la

dragée risque d'être dure... Car en EA, point d'illusion possible; c'est la réussite ou l'échec. Et la réussite est étroitement liée à l'attitude du maître face à sa tâche. Plus impersonnelles, les anciennes méthodes étaient mieux outillées pour garantir certains résultats.

**RECONVERSION PAR IMPRÉGNATION.** Plus haut, nous avons distingué entre l'EA et les MA. Distinction fondée, aux conséquences inéluctables au plan de la reconversion des maîtres. On ne saurait initier à l'une et aux autres de la même façon.

Au niveau de l'EA, considérée comme une pédagogie spécifique, appuyée sur une conception particulière de l'éducation, la reconversion consistera en un changement d'attitude mentale et affective, de telle sorte que l'attitude foncière, le comportement spontané face à la tâche et aux événements de la vie scolaire soient une attitude et un comportement d'EA. Il faudra agir simultanément sur l'intelligence, l'affectivité et la personnalité profonde: donner une information sur l'EA et les sciences connexes comme la psychologie de l'enfant, et procurer une expérience vitale de plusieurs méthodes actives. Par expérience vitale, j'entends la mise en contact direct avec les méthodes actives: visites de maisons où l'on applique l'une ou l'autre méthode active — ces visites feront tomber bien des préjugés et amorceront une conviction personnelle — et des stages où les maîtres devront agir et se comporter exactement comme les écoliers eux-mêmes, en vivant selon telle ou telle méthode. Notons-le bien, à ce stade, on vise plus à favoriser une découverte vitale de l'EA qu'à initier aux méthodes elles-mêmes. Tout ce qui ressemblerait à de l'endoctrinement ou à du lavage de cerveau serait contraire à l'objectif poursuivi par une imprégnation lente et continue.

**MAÎTRISE DE L'UNE OU L'AUTRE MÉTHODE.** Au niveau des MA, la reconversion devra conduire à la maîtrise de l'une ou l'autre méthode. Qu'il faille une réelle maîtrise, cela ressort de la haute technicité par laquelle se caractérisent des méthodes comme la méthode Montessori, Decroly et autres, même si parfois elle se traduit par un matériel et des procédés d'apparence très humbles. Il y a derrière ce matériel, derrière ces procédés et leur organisation, toute une pensée pédagogique nourrie des apports de nombreuses sciences connexes et mise au point par des années d'expérimentation. Les MA s'y enracinent comme l'arbre dans l'humus. Coupées de cet arrière-plan, les MA ne sont plus que recettes et trucs inertes.

D'autre part, redisons-le, l'EA veut être une auto-éducation, une forme d'éducation dans laquelle l'en-

fant reste l'agent principal. C'est le maître, agent ministériel, qui collabore avec l'enfant ou la classe. Le mouvement doit jaillir de l'enfant ou de la classe. Le rôle du maître se réduit (une réduction qui est une maximation) à mettre l'enfant ou le groupe en mesure d'agir de lui-même et par lui-même. À la moindre panne, le maître doit pouvoir, sans sortir de son rôle d'agent ministériel, relancer l'auto-activité de l'individu ou du groupe. Quelle maîtrise de son art cette façon d'enseigner ne suppose-t-elle pas? Il a toujours été plus difficile de conduire un bateau à voiles qu'une embarcation propulsée par un moteur hors-bord.

Maîtrise d'une méthode, mais maîtrise de quelle méthode? La réponse sera simple ou complexe selon que le choix relèvera du professeur ou d'une instance supérieure, selon l'extension prêtée au mot méthode et selon le niveau d'enseignement. Dans une école régionale, groupant mille à deux mille élèves, le choix d'une méthode englobant toutes les classes et tous les professeurs, ne saurait être simple. Mettra-t-on l'accent sur l'enseignement individualisé ou sur la vie sociale de la classe? D'un autre côté, si l'on se rappelle mes réflexions sur les méthodes actives existantes, il apparaît comme évident que ce serait une mutilation de lier toute une réforme pédagogique à une seule méthode. Que le planificateur ou l'organisation administrative désire privilégier la méthode X à l'exclusion de toute autre, on comprend; ça simplifierait tellement sa tâche. Mais au regard du pédagogue, ce serait certes escamoter le problème que de vouloir le résoudre par une solution trop simplifiée pour coller à la vie et à la réalité de l'EA. D'autre part, le pédagogue, responsable de tout un ensemble, peut-il laisser totale latitude à chacun des maîtres de fixer son choix ou de se cuisiner une méthode sur mesure? Ce serait tomber de Charybde en Scylla, passer du simplisme à l'utopie. Il n'en reste pas moins que le passage aux méthodes actives devra se faire dans un climat de liberté; les initiatives pouvant partir aussi bien de la base que du sommet<sup>11</sup>. La tâche est déjà amorcée, je le sais. Qu'on me permette de proposer une solution qui comporte trois formes simultanées de réalisations: pragmatique, pilote, expérimentale.

La forme, dite pragmatique, à cause de son souci d'aller de l'avant à partir de ce qui existe, permettrait de passer progressivement des méthodes "passives"

<sup>11</sup> Le Rapport Parent recommande, à plusieurs reprises, une grande liberté d'action pour les maîtres à l'intérieur de leur classe et même de l'école. Nos nouvelles structures scolaires rendront-elles possible cette liberté d'action? Il y va du succès de l'actuelle réforme pédagogique.

aux méthodes actives. Elle serait plus immédiatement généralisable. Je songe entre autres à ces formes d'enseignement daltonisé telle que j'ai pu les observer en Europe. Inspirées du plan Dalton et du système Winnetka, elles conjuguent en des proportions variées l'enseignement simultané et l'enseignement individualisé. C'est déjà de l'auto-éducation sous des dehors assez traditionnels. Elles ont l'immense avantage de pouvoir être introduites graduellement sans bouleverser une école du jour au lendemain. On peut commencer par une seule matière. Il n'est même pas requis que tous les professeurs d'une école les appliquent. Le directeur du lycée daltonisé de La Haye, Monsieur Timers, priait ses nouveaux professeurs de bien vouloir ne pas se mettre à l'enseignement daltonisé, avant d'y croire personnellement.

Cet enseignement daltonisé, appliqué au secondaire, marquerait un progrès réel net, même s'il ne répond pas aux progrès rêvés des visionnaires. Il fournirait aux maîtres et aux élèves la possibilité de se faire la main et préparerait le terrain à des réalisations plus poussées de l'EA.

Au collégial ou au futur institut, un enseignement individualisé, bien adapté à ce niveau de formation, devrait, semble-t-il, s'engager résolument dans la voie ouverte par ce que les Américains dénomment un *Library College*<sup>12</sup>. C'est le principe du tutorat poussé à la limite: suppression quasi totale du cours magistral auquel est substituée la recherche personnelle sous l'égide d'un tuteur-bibliothécaire. Par cette innovation, les promoteurs espèrent généraliser un plus haut degré d'études aux États-Unis. En préconisant la réorganisation du collège sous la forme d'un *Library College*, nous ne faisons, disent-ils, qu'étendre à tous les étudiants un mode de travail pratiqué spontanément depuis toujours par les étudiants bien doués. Par suite, le collège devient à proprement parler une bibliothèque: "When a college is a library and a library is a college, it is a Library College".

Il y a dans cette formule du *Library College* une invention pédagogique à examiner de près. Elle se situe dans la ligne de l'EA. Elle nous présente une conception de l'enseignement qui se transforme intégralement en une méthode de travail à l'usage de l'étudiant. Le professeur cesse de rabâcher des notions déjà bien exprimées dans les manuels ou autres ouvrages pour concentrer ses efforts à se tenir au courant d'un savoir en évolution rapide et pour

apprendre aux étudiants à s'instruire d'eux-mêmes et par eux-mêmes.

La forme *pilote* procéderait à l'acclimatation des méthodes que l'on désirerait adopter. L'on pourrait travailler simultanément à l'acclimatation de trois ou quatre méthodes en des écoles organisées à cette fin, chaque école concentrant son effort sur une seule.

La forme *expérimentale* se situerait résolument au plan de l'expérimentation et de la recherche. Elle soumettrait à un examen systématique les MA adoptées chez nous, afin de vérifier si les résultats correspondent bien à ce que l'on attend d'elles. En outre, on entreprendrait des recherches en vue d'enrichir l'EA de l'apport scientifique et technique actuel et de contribuer aussi à la création de l'EA deuxième vague. Si le Québec savait se faire créateur, sa contribution pourrait être importante. Ne participe-t-il pas de deux mondes par ses origines ethniques et par sa situation géographique ?

Ces Centres de recherches pédagogiques devraient travailler en collaboration avec les Instituts de psychologie, les facultés des sciences de l'éducation et les associations de professeurs. La participation à part entière des enseignants à la recherche pédagogique ne peut que vitaliser la profession et détourner la recherche des faux problèmes. Ce serait aussi une façon trop négligée de valoriser la profession.

Quelques lignes de Gaston Berger situeront notre effort dans ses perspectives réelles:

"On peut aisément se rendre compte qu'il serait impossible de faire face aux problèmes que va poser cette crise rapide en se bornant à accroître le personnel et les crédits, sans rien changer au système actuellement en vigueur. Quand ils ont une certaine importance, les changements quantitatifs entraînent des changements qualitatifs. Nous sommes ainsi contraints à une invention pédagogique et administrative pour réaliser les adaptations indispensables. (...)

"... les transformations de la situation générale sont si profondes et si rapides que tout est sans cesse remis en question. Il nous faut renoncer à l'idée simple d'une réforme, qui serait la grande, la vraie réforme et après laquelle on retrouverait une longue période de stabilité. À cette représentation périmée, il faut substituer celle d'une série indéfinie de transformations, réalisant, par une sorte de correction cybernétique, l'adaptation permanente des enseignements aux besoins d'un monde en évolution accélérée.

<sup>12</sup> SHORES, Louis, "The Library College Idea", dans *Library Journal*, vol. 91, no 15, septembre 1966, pp. 3871-3875.

L'Univers de la tranquillité est certainement derrière nous" <sup>13</sup>.

## CONCLUSION

Nous pouvons maintenant conclure en apportant une réponse à la question que posait le titre de cette étude: *Méthodes actives: mythe, panacée, mirage, programme à court ou long terme ?*

Si notre analyse de l'EA et des conditions de sa mise en œuvre est exacte, nous devons admettre que l'EA et les méthodes actives ne sont pas un mythe; elles existent et constituent un progrès pédagogique indéniable. Néanmoins, il serait illusoire de les tenir pour la panacée contre tous nos maux pédagogiques, et partant, de vouloir faire table rase de tout ce qui existe. D'ailleurs, si l'on ne veut pas que l'opération "méthodes actives" ne tourne à une opération "mirage", il importerait souverainement, d'une part, de ne pas lier le sort de toute notre réforme à une seule méthode, d'autre part, de considérer la généralisation de l'EA comme un projet à long terme, préparé par la poursuite de buts à court et à moyen termes. Une réforme de cette envergure engage trop de personnes, maîtres, élèves, personnel administratif, pour que l'on puisse brûler impunément des étapes.

Lors d'une tournée pédagogique aux Pays-Bas, j'ai visité une école dont on venait de transformer les méthodes d'enseignement. Les dirigeants du Centre de recherches pédagogiques, instigateurs et responsables de cette rénovation, estimaient qu'elle devait s'étaler sur cinq années et se faire en trois temps: une année de préparation psychologique et théorique afin de fondre le corps professoral et administratif en une équipe cohérente; puis trois années de transfor-

mation progressive des méthodes; enfin une année de "post-cure" durant laquelle le Centre exerce un contrôle de plus en plus discret... Il ne s'agissait ici que d'une école. Peut-on espérer que la reconversion pédagogique de toutes les écoles d'une province <sup>14</sup> vaste comme un pays puisse s'effectuer dans un laps de temps moins long ? <sup>15</sup>

<sup>14</sup> La rédaction de ces réflexions sur l'École active était terminée lorsque parut *L'école coopérative*, Polyvalence et progrès continu, Commentaires sur le règlement No 1 du ministère de l'éducation. "Documents d'éducation", No 2, septembre 1966.

Ces commentaires présentent un fait assez neuf dans l'histoire de l'éducation, c'est-à-dire un ministère de l'Éducation qui ne se contente plus de préconiser l'École active, mais entend bien effectuer les réformes de structures indispensables pour sa mise en application. Évidemment, rien n'est encore fait. Cependant les conditions préalables sont préconisées de façon si nette et si péremptoire que nous pouvons espérer les voir réaliser en dépit de tous les obstacles. On ne veut vraiment pas que la réforme pédagogique projetée demeure un beau projet narcissique à l'usage des théoriciens de l'éducation ou un rêve hors de portée pour les praticiens. La meilleure garantie, je la trouve dans la part large et généreuse que l'on taille à l'initiative et à la responsabilité des enseignants. Avec leurs élèves, on les place au cœur même de la réforme, l'organisation administrative se réservant la tâche de lever les obstacles à leur activité créatrice. Nos habitudes scolaires en seront profondément modifiées. Des élèves actifs et des maîtres responsables en vertu même de l'organisation administrative !...

Donc, un document à lire avec la plus vive attention. A ceux qui estimerait cette réforme trop audacieuse, je rappellerai que notre "école coopérative" ressemblera sur plus d'un point à l'école élémentaire telle que réorganisée par Jean Baptiste de La Salle à la fin du XVIIIe siècle. L'école lassallienne devait être emportée, au début du XXe siècle, par le raz de marée de l'école "dite" traditionnelle. Notre nouvelle école élémentaire, "école coopérative" réinvente l'école lassallienne tout en l'enrichissant des découvertes psychologiques et pédagogiques des dernières décennies.

<sup>15</sup> Ceux qui aimeraient poursuivre cette réflexion sur l'EA liront avec profit le livre suivant: *Éducation Nouvelle et Monde Moderne*, publié sous la direction de Gaston Mialaret, Paris, P.U.F., 1966.

<sup>13</sup> BERGER, Gaston, op. cit., p. 110.