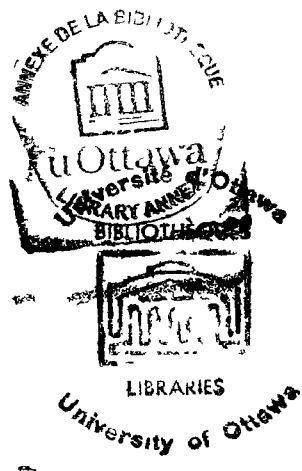


RAISONNEMENT ET RECONSTRUCTION MATHÉMATIQUES
 A. JOUVE LAPOINTE

par Meur Raymond Doyon, B.S.C.M.

Thèse présentée à la Faculté de Psychologie
 et d'Éducation de l'Université d'Ottawa
 en vue de l'obtention du M.É. en
 Éducation.



Ottawa, Canada, 1966

UMI Number: DC53851

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform DC53851
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été préparée sous la direction de Monsieur Marcel Raymond, I.A.(E1), professeur à la Faculté de Psychologie et d'Éducation de l'Université d'Ottawa et achevée sous celle du Révérend Père R.-L. Sheverell, O.S.I., doyen de la même institution. Le professeur J.A. Senikoff, a orienté l'auteur dans le choix définitif du sujet et des ouvrages de base en psychologie de l'adolescence.

Une bourse du Conseil des Arts du Canada et un congé d'un an ont grandement facilité la réalisation de cette recherche.

L'auteur tient à souligner la bienveillance avec laquelle ses supérieurs, M^{lle} Marie Perreault, supérieure générale et M^{lle} Yvette Pelchat, supérieure de l'École normale François-Laplace, lui ont accordé toute latitude pour mener ce travail à terme.

Ils tous acceptent ici ses remerciements.

Éléments de biographie

L'auteur, Marguerite Royon, est née à Drumbois, dans la province de Québec, le 27 janvier 1922. Entrée chez les sœurs de Saint-Joeur de Marie en 1940, elle y resta jusqu'en 1944, le nom de sœur Marie-Vergine qu'elle a porté jusqu'en 1965, alors que les religieuses de cette congrégation ont repris leur nom civil.

Elle a obtenu, en 1946, son Brevet supérieur d'enseignement; en 1956, son baccalauréat en éducation de 1^{er} niveau à l'Université Laval; en 1958, son baccalauréat en arts de la même Université; en 1960, sa licence en pédagogie de l'Institut catholique de Montréal.

Par la suite, elle s'est inscrite aux cours de 2^e année de psychologie et d'éducation de 1^{er} niveau à l'Université Laval pendant les vacances des années 1961, 1962, 1963 et 1964. En 1^{er} année 1964-65, elle a suivi des cours supplémentaires à la même Université tout en rédigeant un rapport intermédiaire sur l'éducation psychosociale et existentielle des adolescentes dans la Légion de Marie Junior.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vi
I.- LE PROBLÈME	
1. Etat et formulation de la question . .	1
2. Sources	9
3. Méthode	27
4. Définition des termes	31
II.- FONDAMENT PÉDAGOGIQUE DU CRITÈRE; RECOMMANDATION DES RECHERCHEURS ET DES ADOLESCENTS SUR LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE	36
1. Importance des relations	37
a. Selon les éducateurs	37
b. Selon les adolescents	42
2. Conditions des relations	45
a. Selon les éducateurs	45
b. Selon les adolescents	53
III.- FORMULATION PSYCHOLOGIQUE DU CRITÈRE; L'OPINION DES PSYCHOLOGUES ET DES ÉTUDES EXPÉRIMENTALES SUR LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE	61
1. Importance des relations	61
a. Selon les psychologues	61
b. Selon les études expérimentales. . .	69
2. Conditions des relations	72
a. Selon les psychologues	72
b. Selon les études expérimentales. . .	85
IV.- ANALYSE DU PROBLÈME DANS LE RAPPORT PARLÉ	93
1. Propositions du Rapport	93
a. Sur l'importance des relations . .	101
b. Sur les exigences pour les maîtres du cours secondaire	105
2. Évaluation en regard du critère	121
a. Sur l'importance des relations . .	122
b. Sur les conditions exigées des maîtres	129

Chapter

PAGES

Handwritten text	* * * * *	Handwritten page number
Handwritten text	* * * * *	Handwritten page number
Handwritten text	* * * * *	Handwritten page number

INTRODUCTION

La présente recherche est à la fois une description et une évaluation. Elle voudrait contribuer au renouveau amorcé au Québec dans le système d'éducation.

Elle étudiera la teneur du Rapport de la Commission d'enquête royale sur l'enseignement - le Rapport Parent - au sujet des relations maître-élève au cours secondaire.

En termes plus explicites, l'objectif de l'auteur est d'analyser le Rapport Parent en fonction des relations maître-élève au cours secondaire et d'en évaluer les données à la lumière d'un critère unique tiré de deux sources: d'une part, l'opinion des éducateurs et des adolescents; d'autre part, la pensée des psychologues et des études expérimentales sur l'importance et les conditions des relations maître-élève au cours secondaire.

Comme hypothèse de travail, l'auteur pose que les propositions du Rapport Parent se rapportant aux relations maître-élève au niveau secondaire minimisent ce point essentiel de la psychologie des adolescents.

Le chapitre premier, après avoir dressé l'inventaire des travaux et des écrits qui, à date, ont porté sur le

Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement, présentera les sources, la méthode employée et la définition des termes.

Dans le deuxième chapitre, l'auteur exposera le fondement pédagogique du critère, soit: les témoignages des éducateurs et des adolescents directement impliqués dans le problème à l'étude. Ces opinions fourniront un point de départ sur l'importance des relations et sur les conditions pour des contacts maître-élève vraiment efficaces.

L'enseignement des psychologues et la vérification expérimentale, en confirmant les données précédentes, constitueront le fondement psychologique de ce même critère. Ce sera l'objet du chapitre troisième.

En quatrième, les propositions du Rapport se rapportant aux relations maître-élève seront analysées et jugées à la lumière du critère mentionné.

Les conclusions découlant de l'étude du problème se termineront par quelques suggestions en vue de recherches ultérieures.

L'auteur, croyant connaître un peu les adolescentes pour avoir été titulaire de classe au niveau secondaire et collégial pendant près de vingt ans, a été inspiré à une première lecture du Rapport par les données intégralement les étudiants du cours secondaire.

Ces données ne contiennent pas tenir compte de tous les aspects de l'adolescence et, ce qui plus est, paraissent négliger l'importance des contacts maître-élève à ce moment crucial du développement. C'est cette constatation qui a amené l'auteur à entreprendre la présente recherche pour scruter ce problème.

L'auteur a voulu d'abord étudier l'opinion d'éducateurs avertis et de groupes d'adolescents; il a consulté les écrits des psychologues et les études systématiques faites sur l'adolescence pour juger ensuite les propositions du Rapport. Le présent travail est le fruit de ces recherches.

Avant que ne commence la mise en application des recommandations du Rapport de l'enquête royale, la présente étude cherche à mettre en lumière l'importance des relations maître-élève et les conditions requises du maître qui veut aider ses élèves à franchir heureusement l'étape toujours difficile de l'adolescence. L'auteur espère ainsi inciter les promoteurs de la réforme scolaire à tenir compte, dans leur rénovation, les facteurs qui peuvent le mieux favoriser l'épanouissement de la personnalité des jeunes. Parmi ces facteurs, le besoin de contact avec les adultes est le plus essentiel à l'adolescence.

CHAPITRE PREMIER

L. F. BÉGIN

Le travail étant délimité, l'hypothèse posée, le chapitre premier, après avoir donné la recension des écrits qui ont porté sur le Rapport Parent, exposera les sources, la méthode employée et la définition des termes.

I. état et formulation de la question

Parmi les événements qui ont marqué le domaine de l'éducation dans la province de Québec, en ces dernières années, la parution du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement¹, appelé communément le Rapport Parent, est l'un des plus déterminants.

Le Rapport tire son importance du fait qu'il contient, dans le tome II spécialement, les bases d'une nouvelle organisation scolaire destinée à s'implanter au Québec.

Les recommandations des commissaires de l'enquête royale contenues dans le tome II n'étant connues que depuis un an à peine, l'inventaire des écrits sur le Rapport se réduit à une mince documentation.

¹ Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome I, tome II, 1er et 2e volumes, Québec: Imprimerie de la Reine, 1963 et 1964.

Les réflexions suscitées sont plutôt d'ordre général. Il fallait, avec le recul du temps qui permet une plus grande objectivité, un approfondissement des propositions du Rapport sur lesquelles les commentateurs pourraient arrêter leurs observations.

À l'heure actuelle, un seul ouvrage² porte en entier sur un point bien précis: la critique du problème de l'humanisme tel qu'il est posé par les commissaires du Rapport. André Naud, dans sa brochure, propose une orientation nouvelle, tant pour la conception de l'humanisme que pour l'enseignement de la philosophie.

Maurice Lebel³ a donné certaines impressions d'ensemble sur le tome II du Rapport. Il expose plus longuement ses réflexions concernant les lettres et, en particulier, l'étude des langues étrangères.

D'autres considérations provoquées à la lecture du Rapport de la commission royale d'enquête ont fait l'objet d'articles parus, soit dans les journaux, soit dans certaines revues.

² André Naud, Le Rapport Parent et l'humanisme nouveau, Montréal, Fides, 1965, 35 p.

³ Maurice Lebel, Le Rapport Parent, réflexions sur les 2^e et 3^e volumes, Québec, Imprimerie franciscaine missionnaire, 1965, 32 p.

Au nombre de ces revues, Collège et Famille⁴ apporte un article de grande valeur sur la coéducation. L'auteur traite ce problème en ce qui concerne les adolescents de 12 à 18 ans. Tenant compte de l'évolution psychologique propre à cette période de la vie, l'auteur soulève la question de l'opportunité de la coéducation au niveau du cours secondaire.

Trois autres revues, Prospectives⁵, Relations⁶ et Monde nouveau⁷, consacrent au Rapport Parent, un numéro entier de leur publication.

Ces articles, écrits par des auteurs, analysent certains aspects du document ayant trait aux problèmes variés suscités par les résultats de l'enquête sur l'enseignement.

4 Jean Genest, La coéducation et le Rapport Parent, tiré à part de Collège et Famille, vol. 22, no 2, livraison d'avril 1965, 16 p.

5 Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, 56 p.

6 Relations, no 200, livraison de février 1965, p. 35-66.

7 Monde nouveau, vol. 26, no 3, livraison de mars 1965, p. 67-134.

Parmi ces articles, quelques-uns se rapprochent du sujet de la présente investigation.

Dans Relations⁸, un des exposés porte sur le problème des maîtres. Il met l'accent sur l'unus necessarius de la réforme de tout système scolaire: la formation du personnel enseignant. Le signataire de l'article analyse les principaux aspects du système proposé par la commission Parent. Il ne peut que louer les efforts des commissaires pour le plan d'ensemble qui sera mis en oeuvre en vue d'assurer la formation pédagogique des futurs maîtres. Cependant, l'attention est attirée sur le fait que, dans le Rapport, aucune philosophie de l'éducation ne présente aux futurs professeurs une vision du monde qui fasse du maître, un éducateur.

C'est cette grave lacune qu'André Mand a mis en relief dans la brochure précitée⁹. Il propose alors une philosophie de l'éducation qui puisse se concilier avec le milieu dans lequel les recommandations du Rapport seront mises en application.

⁸ Gérard Hente, Les Maîtres, dans Relations, no 290, livraison de février 1955, p. 43-45.

⁹ Voir page 2 du présent ouvrage.

Ce problème de la formation des maîtres fait l'objet de deux articles dans la revue Monde nouveau. Le premier¹⁰ expose la situation actuelle des écoles normales. Il étudie ensuite les recommandations du Rapport au sujet de la formation du personnel enseignant et il résume les suggestions sur les conditions d'octroi de permis d'enseignement aux futurs professeurs.

Le deuxième article¹¹, traitant de ce même problème, souligne, et les aspects négatifs, voire utopiques de certaines recommandations des commissaires, et les aspects positifs et valables donnés dans d'autres propositions du même Rapport.

L'auteur de l'article se pose et pose à ses lecteurs des questions restées en suspens après la lecture du Rapport. Il conclut en insistant sur les vraies valeurs qui devraient présider à la formation du personnel enseignant.

La revue Prospectives, organe de la Fédération des Collèges classiques a envisagé quelques problèmes d'ordre

10 Georges Levesseur, La Formation des Maîtres à l'heure du Rapport Parent, dans Monde nouveau, vol. 26, no 5, livraison de mars 1965, p. 110-113.

11 Laurent Potvin, Le Personnel enseignant devant le Rapport Parent, dans Monde nouveau, vol. 26, no 5, livraison de mars 1965, p. 113-115.

général, présentés dans le Rapport Parent. Ces problèmes concernent plutôt le niveau collégial que le niveau secondaire. Cependant, trois articles ont trait soit à quelques points de l'éducation des adolescents¹², soit à la formation des maîtres¹³ ou encore, soit à divers aspects pédagogiques¹⁴ énoncés dans le Rapport.

Ces différents sujets sont abordés succinctement mais donnent matière à de sérieuses réflexions. Ils incitent les éducateurs à un effort concerté pour faire ressortir les points faibles du Rapport afin d'apporter les solutions concrètes. Ces écrits soulignent aussi les idées originales et constructives du Rapport qui feraient progresser le système scolaire du Québec.

À part les articles écrits depuis la parution du Rapport Parent, des mémoires furent adressés au ministère de l'éducation.

12 Mariette Guimault, du secondaire: transport, loisir et paragon, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 13-14.

13 Michel Savard, Une "opération urgence" pour les maîtres, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 41-45.

14 Marcel Lauzon, Divers aspects pédagogiques du Rapport, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 49-51.

L'Association des Instituts Familiaux¹⁵ annonce un projet de réorganisation de tout son système d'enseignement. Quant à la Corporation des Instituteurs catholiques du Québec¹⁶, elle fait connaître quelques-unes des opinions émises par des professeurs réunis au groupe d'étude. Quelques réflexions apportées dans le mémoire de la Corporation sont relatives à la formation des maîtres.

Une étude sur le Rapport Parent se poursuivait en même temps que celle de l'auteur, par Sœur Léa-Marie Richer, étudiante à la Faculté de Psychologie et d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Le travail projeté était d'établir la nature et les lois du dialogue selon la phénoménologie et voir la possibilité d'une insertion de ce dialogue au cours secondaire dans les cadres de l'école et les méthodes préconisées par le Rapport Parent. Cette étude visait à établir l'aspect philosophique et pédagogique du dialogue au cours secondaire.

15 L'Association des Instituts Familiaux de la Province de Québec, Mémoire présenté au Ministère de l'éducation, Montréal, l'Association, 1965, 27 p.

16 Corporation des Instituteurs et institutrices catholiques du Québec, Mémoire au Ministère de l'éducation du Québec concernant certains aspects du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, la Corporation, Janvier 1965, 23 p.

elle tendait à poser le dialogue dans l'acte pédagogique d'enseigner. En somme, elle s'offre qu'un recouvrement partiel avec l'objet du présent travail.

En résumé, un seul ouvrage, traitant de l'humanisme et de l'enseignement de la philosophie; des réflexions sur l'étude des lettres et tout l'enseignement classique; plusieurs articles concernant l'un ou l'autre aspect du rapport; quelques-uns se rapportant à la formation des maîtres; très peu ayant trait aux problèmes rencontrés par les étudiants; un seul s'occupant d'un problème spécifique de l'adolescence: la coéducation et une seule recherche au niveau du doctorat: tel est le bilan des écrits parus sur le tome II du rapport parent.

En conséquence, le problème qui est l'objet de la présente recherche: l'analyse du rapport parent en fonction des relations maître-élève au cours secondaire et son évaluation, d'une part, à la lumière du témoignage des éducateurs et des adolescents et, d'autre part, de l'observation empirique des psychologues et des études expérimentales, n'a pas encore été explicitement traité.

Il reste maintenant à indiquer quelles furent les sources et la méthode de l'auteur. La dernière section de ce chapitre définira les termes du problème.

2. Sources

Un des critères qui ont prévalu dans le choix de ce sujet, à part l'actualité du rapport Parent et l'intérêt de l'auteur pour les questions traitant de l'adolescence, fut, sans contradict, l'accessibilité des sources.

Dans la présente recherche ces sources furent:

- a. le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- b. Les autres sources.

a. Le Rapport Parent

Les commissaires de l'enquête royale sur l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec nommés à la session de 1960-61 et approuvés par la sanction du bill numéro 31, le 24 mars 1961, avaient pour tâche de "faire rapport de leurs constatations et conclusions et soumettre leurs recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province"¹⁷.

¹⁷ Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome I, Québec, Imprimeur de la Reine, 1961, p. ix.

Les résultats de cette enquête furent présentés en trois tomes. Le premier, paru en 1963, porte sur les structures supérieures du système scolaire de la province de Québec. Situées dans leur perspective historique, ces structures de l'enseignement sont analysées et jugées insuffisantes pour la société d'aujourd'hui. C'est pourquoi les commissaires élaborent, dans le tome I, les grandes lignes de la réorganisation destinée à doter le système scolaire de structures supérieures adaptées à ses besoins.

Le tome I, n'ayant traité à aucun aspect particulier du cours secondaire, dépasse les cadres du présent travail. Il ne sera pas utilisé ici.

Au moment où cette recherche était en cours, le tome III, portant sur la confessionnalité et le financement de l'éducation était sous presse. Il n'a donc pu faire l'objet de référence encore moins d'étude.

Le tome II parut en deux volumes, en 1964. Ces deux volumes sont à la fois numérotés deux et trois et inscrits comme étant deuxième partie du rapport et deuxième partie du tome II, suite.

Pour éviter cette confusion, l'auteur de la présente recherche adopta la nomenclature suivante: les deux volumes du tome II porteront le nom de premier et deuxième volumes.

Le tome II présente les structures pédagogiques du système scolaire. Le premier volume comprend: Les structures et les niveaux de l'enseignement et le deuxième: Les programmes d'études et les services éducatifs.

La recherche entendait se limiter aux relations maître-élève du cours secondaire, donc aux adolescents, l'auteur n'a pas analysé en entier les deux volumes du tome II.

Comme il a été dit plus haut, le premier volume comprend les structures et les niveaux de l'enseignement. La présente étude portera sur le chapitre premier traitant de l'humanisme contemporain et l'éducation. Dans le chapitre deuxième réservé aux structures, seules les sections V et VI, traitant respectivement du niveau de l'institut et de l'enseignement supérieur, seront omises.

Les chapitres III à IX du premier volume étudient les niveaux d'enseignement et proposent des réformes diverses. Toute cette partie a été omise, sauf le chapitre V, intitulé l'enseignement secondaire et le chapitre VIII sur La formation du personnel enseignant. Ces deux chapitres ont fait l'objet d'une étude approfondie. Les autres chapitres, se rapportant aux niveaux d'enseignement pré ou post secondaires, ont été laissés de côté.

Le deuxième volume du tome II contient les propositions relatives aux programmes d'études et aux services

éducatifs. Tous les chapitres ont été étudiés, sauf le chapitre XLIV, sur la formation philosophique, dont relevant du niveau de l'institut, et le chapitre XLVII portant spécifiquement sur le programme des études au niveau des instituts. Ces deux chapitres dépassent les cadres de la présente recherche centrée sur le niveau secondaire.

Tous les chapitres concernant les services éducatifs ont été étudiés et seuls les paragraphes abordant explicitement les niveaux inférieurs ou supérieurs au cours secondaire, ont été omis.

En résumé, l'analyse du rapport parent porte sur les deux volumes du tome II. Dans les deux volumes, les directives au sujet des professeurs, des adolescents et des relations maître-élève ont été la source où l'auteur a puisé les données de la présente recherche, données qui ont été analysées selon le critère d'évaluation choisi pour cette étude.

Il reste à aborder les autres sources qui ont servi de données au présent travail.

b. autres sources

Les autres sources comprennent les opinions des auteurs et des adolescents. En outre, elles mettent l'accent sur les auteurs en psychologie de l'adolescence et les études expérimentales.

Les relations maître-élève, mettant en cause les éducateurs et les adolescents, il est tout à fait à propos de connaître leurs opinions au sujet de l'importance des relations et des conditions essentielles à leur efficacité.

L'auteur de la présente recherche a donc utilisé, pour connaître la pensée des éducateurs, quelques volumes dont les deux principaux sont: celui de Guedorf¹⁸ et celui de Baxter¹⁹.

Georges Guedorf, professeur à l'université de Strasbourg est l'auteur d'au moins quatorze volumes. Dans Pourquoi des Professeurs?, il a voulu bâtir une pédagogie de la pédagogie. Sa voix autorisée en matière d'éducation donne une valeur incontestable à ses jugements.

Bernice Baxter, coordinatrice de l'enseignement dans les écoles publiques d'Oakland, a écrit sur les relations maître-élève. Ses réflexions pertinentes résultent d'observations systématiques d'un premier groupe de six maîtres puis d'un deuxième de 36, sur leur comportement avec les écoliers. L'enquête menée avec soin permet d'éliminer une part des difficultés inhérentes à tout questionnaire subjectif.

¹⁸ Georges Guedorf, Pourquoi des Professeurs?, Paris, Payot, 1963, 263 p.

¹⁹ Bernice Baxter, Teacher-Pupil Relationships, New York, Macmillan, 1945, 166 p.

Parmi les revues consultées, les deux plus importantes sont: revue internationale de pédagogie et Pédagogie, Education et culture. La première paraît depuis 1955. Elle est dirigée au nom de l'Institut de l'UNESCO pour l'Education, à Hambourg. Le comité directeur la présente ainsi:

Nouvelle revue pédagogique dont la seule ambition est de promouvoir sur une base internationale les discussions scientifiques et l'échange des informations (...). Ceux qui s'exprimeront ainsi dans nos pages, penseurs ou praticiens de la pédagogie, seront le plus souvent eux-mêmes des éducateurs professionnels. Pas toujours cependant... nous ferons aussi appel de temps à autre à des personnalités de compétences diverses dont la pensée ou les réalisations font autorité²⁰.

La valeur d'une telle revue n'a pas besoin de démonstration. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les membres du comité de rédaction, sur les conseillers et sur les auteurs des articles. Dans la liste figurent des noms de personnalités imposantes dans le monde de l'éducation.

La revue Pédagogie, Education et culture, quoique plus modeste d'envergure, fait quand même autorité. Rédigée par le Centre d'Etudes Pédagogiques de Paris, elle s'adresse aux parents et aux maîtres.

²⁰ Le Comité directeur, editorial, dans revue internationale de pédagogie, vol. 1, no 1, 1955, p. 3.

Presque tous les extraits tirés de cette revue et qui apparaissent dans la présente recherche proviennent d'un numéro spécial aux et hors. Cette publication faisait suite à une vaste enquête sur la place de l'événement dans la vie du jeune²¹. Étendue à 60 groupes d'élèves de 20 institutions distribuées dans 10 villes de France, l'enquête a atteint 300 filles et 300 garçons de 12 à 17 ans.

En dépouillant l'enquête, les investigateurs ont été frappés par le fait que "ces jeunes d'âges différents expriment quasiment tous le désir de pouvoir parler davantage avec les adultes"²². Comme l'expérience quotidienne des éducateurs corrobore cette aspiration, les auteurs de l'enquête se sont demandé pourquoi ce dialogue nécessaire, désiré, n'est-il tant de mal à s'établir? Les articles du numéro spécial de la revue tentent d'apporter une réponse. Ils ont donc un fondement dans la réalité très concrète du milieu étudiant.

Quant aux opinions des adolescents, elles ressemblent de recherches conduites par des organisations de jeunesse et des éducateurs ou groupes d'éducateurs.

²¹ Une grande enquête: place de l'événement dans la vie du jeune, dans Pédagogie, Éducation et culture, no 1, livraison de janvier 1963, p. 37-60.

²² aux et hors, dans Pédagogie, Éducation et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 297.

L'action catholique canadienne a préparé en 1964-1965, en marge du programme des mouvements d'action catholique spécialisée de jeunes, un document en trois parties sur Les Jeunes dans la société²³. C'est dans la première partie: Éléments d'une problématique, que se situe le résultat d'un sondage auprès de 453 jeunes dont 159 au milieu étudiant. Ce sondage avait pour but "de recueillir des données sur les attitudes et réactions des jeunes, dans différents secteurs d'activité ou d'intérêt, en regard du problème de leur intégration dans la société"²⁴.

Les données sur les attitudes des jeunes à l'étude ont été utilisées dans le présent travail.

Une autre enquête fut prise dans Collège et Famille²⁵, un numéro double spécial consacré à la jeunesse étudiante du Québec en 1964. Les éducateurs qui ont entrepris cette recherche ont recueilli les réponses de huit cents étudiants de seize collèges classiques. Mais si le niveau collégial n'entre pas absolument dans le cadre du présent

²³ L'Action catholique canadienne, Les Jeunes dans la société, document de l'ACC, ad usum privatum, 1964-65, 161 p.

²⁴ Henri-Paul Proulx, Résultats d'un sondage, dans Les Jeunes dans la société, document préparé par l'action catholique canadienne, 1964-65, p. 28.

²⁵ Jean Genest, Que pensent-ils de leurs études, dans Collège et Famille, Vol. 21, nos 2-3, livraison d'avril-juin 1964, p. 143-156.

travail, les idées émises correspondant aux données trouvées chez les adolescents plus jeunes puisque l'âge, le développement, l'attitude, le comportement et les besoins sont assez rapprochés entre un étudiant du secondaire et un collégien.

Le questionnaire ayant été bâti volontairement vague, pour laisser aux jeunes le soin de préciser, il est donc difficile de rapporter des pourcentages. L'auteur a dû se contenter d'utiliser les témoignages et les réflexions de ces adolescents sur la huitième question qui se lit comme suit: Considérez-vous que les études faites vous ont donné, pour résoudre votre vie, une formation? Quels éléments vous en paraissent les plus importants? Les témoignages apportés ont une valeur du fait qu'ils sont spontanés, qu'ils découlent de convictions et d'expérience et n'ont pas été provoqués par une question directe sur le sujet des relations, par exemple.

Le livre d'Henri Perruchot²⁶ "reflète les opinions, les réactions, les attitudes devant les hommes et les événements, devant la vie, de plus de trois mille jeunes gens, appartenant aux milieux les plus divers"²⁷.

²⁶ Henri Perruchot, La France et sa jeunesse, Paris, Hachette, 1958, 208 p.

²⁷ Id., p. 7.

Au fin, l'enquête rapportée par Pierre Rubin²³, professeur de pédagogie religieuse à la faculté de Lyon, a été conduite pour servir de base à sa conférence sur: Des éducateurs pour les adolescents, donnée au congrès de pastorale, à Angers, en 1958.

Tous les écrits des éducateurs contiennent des idées d'autant plus intéressantes qu'elles concordent avec les études systématiques des psychologues sur le sujet présentement à l'étude. La valeur des documents ne saurait être contestée puisqu'elle s'appuie sur la pensée d'éducateurs chevronnés, dont l'expérience dans l'enseignement ajoute du poids à leurs écrits.

Les auteurs de psychologie sont l'objet d'un développement plus élaboré, car ils constituent la source principale de documentation au sujet des relations maître-élève à l'adolescence.

Au nombre de ces auteurs qui ont été consultés sur la psychologie de l'adolescence et particulièrement sur la psychologie telle qu'elle se manifeste dans la vie scolaire au moment de l'adolescence, il faut mentionner quatre noms: Muebel, Rossell, Cole & Hill et Curlock.

²³ Pierre Rubin, Les éducateurs pour les adolescents, dans pastorale de l'adolescence, Paris, Fleurba, 1958, p. 129-139.

Le principe qui a présidé au choix de ces psychologues comme auteurs de base est la portée scientifique de leur ouvrage et l'importance que ces ouvrages attachent à l'école en général et au maître en particulier comme facteur principal de développement à l'adolescence.

L'ouvrage d'Ausubel²⁹ présente une théorie et les problèmes du développement à l'adolescence. Cette théorie n'est pas l'effet de simples commentaires d'un amateur, mais, selon Ausubel, elle repose sur "the vast quantity of research data that has accumulated over the past fifty years in the field of adolescent psychology"³⁰.

En plus de ces données qui justifient le titre de scientifique que l'on peut attribuer à son volume, Ausubel propose, à la fin de chaque chapitre, une bibliographie bien choisie qui permet d'examiner, sous tous ses angles, le problème proposé comme thème d'étude dans le chapitre. Une référence bibliographique de quarante-deux items complète le chapitre sur l'adolescent et l'école.

29 David L. Ausubel, Theory and Problems of Adolescent Development, New York, Grune & Stratton, 1954, xviii-500 p.

30 Id., p. xii.

L'idée centrale de chaque chapitre est que l'adolescence constitue une époque distinctive dans le développement de la personnalité. Cet âge a donc des problèmes caractéristiques et des conditions de développement qui lui sont propres.

Parmi ces problèmes, celui de l'adolescent et l'école est déterminant. Ausubel y consacre un chapitre important³¹ et par l'étendue et par l'ampleur des problèmes abordés. Les fonctions générales et particulières de l'école à l'adolescence mettent en relief l'importance de l'école comme facteur de développement de la personnalité à tous les points de vue, spécialement en ce qui a trait à la socialisation de l'adolescent.

Pour l'auteur de la présente recherche, la double section: How Teachers Perceive Pupils³² et How Pupils Perceive Teachers³³, a fourni les éléments principaux du critère qui a jugé les données du Rapport Parent sur le sujet exposé dans cette recherche.

Le deuxième auteur dont l'ouvrage fut retenu en psychologie de l'adolescence est Gesell.

31 David E. Ausubel, op. cit., p. 471-503.

32 Id., p. 477.

33 Id., p. 477-478.

Dans son livre³⁴, l'auteur présente le résultat d'observations systématiques échelonnées sur une période de vingt ans. Ce vaste réseau d'enquête avait pour but l'étude du développement des caractéristiques du comportement au moyen d'entretiens, de tests, d'observations. Selon Gesell, "la richesse de ces données se base sur 300 heures de contact et forme une masse formidable de notations concrètes qui défient l'analyse et l'interprétation"³⁵.

Une bibliographie exhaustive complète cette étude sur les manifestations de l'adolescence en termes de psychologie de la croissance.

Gesell consacre le chapitre XVII³⁶ au problème de la vie scolaire à l'adolescence. L'étude porte sur les réactions individuelles du groupe d'adolescents choisis pour l'expérience. Après un exposé des types de conduite scolaire relatifs aux jeunes de 10 à 16 ans, l'auteur en déduit les conséquences éducatives. Il insiste sur les rapports maître à élève qui apparaissent à l'adolescence comme "le facteur le plus crucial de la vie quotidienne scolaire"³⁷.

34 Arnold Gesell, L'adulthood de six à seize ans, Paris, Presses Universitaires de France, 1957, xi-367 p.

35 Id., p. 12.

36 Id., p. 450-451.

37 Id., p. 412.

Les conditions essentielles à de fructueux rapports maître-élève sont longuement commentées. Le chapitre se termine par un exposé détaillé, pour chaque âge, des types de comportement propres à l'âge indiqué, des attitudes vis-à-vis des matières scolaires et des réactions suscitées dans les rapports des adolescents avec leur maître.

L'auteur de la présente recherche a utilisé les données de Cesell sur l'importance et les conditions des relations maître-élève, de 12 à 15 ans, âges correspondant au niveau secondaire de l'enseignement.

Comme troisième auteur de base utilisé, Cole & Hall ont été choisis. Dans la sixième édition de leur ouvrage³⁸, elles indiquent la source du matériel forçant leur volume. Chaque chapitre, chaque section dans l'un ou l'autre des domaines de la psychologie de l'adolescence est le résultat d'études nombreuses qu'elles ont rapportées³⁹.

Renouvelé grâce aux récentes recherches, le livre fournit des données qui suivent l'évolution actuelle et tiennent compte des changements opérés dans le monde moderne en ce qui concerne le milieu dans lequel vit l'adolescent.

³⁸ Luella Cole & Arma Nelson Hall, *Psychology of Adolescence*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1954, p. xvi-668.

³⁹ *Ibid.*, p. vii.

Les études qui ont servi à exposer leur psychologie de l'adolescence sont indiquées au bas des pages tout au long de l'ouvrage. A la fin de chaque chapitre, sont proposées des suggestions en vue d'études complémentaires sur le thème développé dans le chapitre. Cette bibliographie comprend des livres, des monographies et des articles. Les suggestions pour recherches ultérieures complètent l'énoncé des références. Une liste exhaustive de romans et de films sur l'adolescence et ses problèmes termine le volume.

La sixième partie du livre de Cole & Hall⁴⁰ formant tout près de cent pages de texte est consacrée aux applications pédagogiques découlant de la psychologie des adolescents.

Les problèmes de surpeuplement des high school, de la vie émotive et sociale des adolescents à l'école sont abordés de main de maître, parce que basés sur des recherches déjà entreprises dans ces domaines.

Une attention toute spéciale est portée au maître qui est, selon ces auteurs⁴¹, la personne-clé de toute l'œuvre de l'éducation.

40 Luella Cole & Irma H. Hall, op. cit., p. 517-525.

41 Ibid., p. 569.

L'auteur de la présente recherche a largement puisé dans cette partie du texte en ce qui concerne l'importance et les conditions des relations maître-élève au cours secondaire. La bibliographie traitant du facteur école à l'adolescence, est particulièrement élaborée et intéressante.

L'ouvrage d'Elizabeth Hurlock⁴², bien qu'il se différencie sur un point des trois autres ouvrages déjà mentionnés, possède aussi les caractéristiques d'un livre scientifique: résultats de recherches, études expérimentales, données appuyées sur graphiques et cartes, le tout formant la base des avancés de l'auteur.

L'intérêt primordial réside toutefois dans la bibliographie⁴³. Plus de soixante pages couvrent, sinon toutes les recherches et les écrits dans le domaine de l'adolescence, du moins l'essentiel paru sur le sujet jusqu'en 1955, date de la deuxième édition du livre.

Contrairement aux trois psychologues citées, Hurlock ne consacre pas un chapitre entier à l'adolescence et l'école, mais quelques paragraphes⁴⁴ seulement en font explicitement mention.

42 Elizabeth H. Hurlock, Adolescent Development, New York, McGraw-Hill, 1955, xiii-590 p.

43 Id., p. 501-562.

44 Id., p. 491-493.

Le but premier de l'ouvrage de Curlock étant de donner une image aussi complète que possible du développement typique de l'individu pendant la période de l'adolescence⁴⁵, l'auteur présente les tendances de ce développement. Elle indique au fur et à mesure que l'étude le demande, le rôle de l'école et celui du maître dans telle ou telle phase du développement en cours chez l'adolescent.

que l'école et le maître soient des facteurs importants à l'adolescence pour Curlock, il n'y a pas à en douter. "The most important single factor in the school environment is the teacher"⁴⁶, dit l'auteur, s'appuyant sur les résultats d'études expérimentales sur ce sujet. En outre, elle met l'accent sur le rôle du maître pour favoriser les relations et les habitudes sociales. C'est encore sur le maître qu'elle compte pour aider l'adolescent à s'adapter aux nouvelles conditions de vie que lui imposera son entrée dans le monde adulte.

L'ouvrage de Curlock a aidé à poser les conditions pour que les relations maître-élève soient profitables au moment de l'adolescence.

⁴⁵ Elizabeth Curlock, *op. cit.*, p. 12.

⁴⁶ *Id.*, p. 492.

Les quatre auteurs précités ne sont sans doute pas les seuls qui ont été utilisés dans la présente recherche. D'autres psychologues et chercheurs ont aussi collaboré. Si une mention spéciale a été accordée à Ausubel, à Casell, à Cole & Hall et à Hurlock, c'est que leurs ouvrages, d'une part, possèdent les qualités d'un travail scientifique et, d'autre part, qu'ils attachent une grande importance au problème maître-élève à l'époque de l'adolescence.

Le critère d'évaluation qui servira à juger le rapport doit avoir des fondements solides et des garanties valables pour être accepté. Cette raison justifie le choix des auteurs mentionnés en psychologie de l'adolescence.

C'est la même raison qui justifie le choix des études expérimentales qui seront utilisées. L'auteur relève dans Review of Educational Research, dans Psychological Abstracts, dans The Journal of Educational Research et dans Bulletin signalétique - pour ne mentionner que celles-ci - les études concernant les relations maître-élève et les sujets connexes. Cette vérification expérimentale confirme l'enseignement des psychologues.

La prochaine section exposera la méthode de travail de l'auteur.

3. Méthode

La présente investigation est une recherche d'exploration et d'évaluation. Comme recherche d'exploration ou descriptive, "elle veut connaître une situation existante, d'une façon objective, détaillée et précise"⁴⁷. Mais cette recherche veut aussi coordonner les faits puisés dans le rapport Parent, les comparer et les évaluer à l'aide du critère suivant: la pensée des éducateurs et des adolescents; l'observation empirique des psychologues et les études expérimentales. La procédure fut de collectionner, de classer et d'évaluer les données du rapport au sujet des adolescents et de l'enseignement secondaire.

La première étape, celle de la collection des données s'est effectuée de la façon qui suit: L'auteur a fait une lecture attentive et minutieuse des deux volumes du tome II du Rapport. Chaque fois que les mots adolescent, école secondaire, enseignement secondaire ou toute autre référence aux études secondaires et aux propositions concernant les adolescents figuraient dans le rapport, l'auteur les a notés.

L'analyse des deux volumes terminée, les données furent classées en catégories. Par exemple: les faits

⁴⁷ J. S. Chevenell, *Researches in Psychology*, Ottawa, les éditions de l'Université d'Ottawa, 1954, p. 10.

concernant les exigences académiques des professeurs au niveau secondaire furent groupées; les fiches relatives aux activités parascolaires; les cartes parlant des groupes ou des équipes, etc., tous les items furent mis en catégories. Lorsque deux items se trouvaient sur une même fiche, un signe conventionnel, en l'occurrence, une lettre, un chiffre ou un x servait de point de repère pour l'auteur.

Le sujet présenté au séminar devait couvrir toute la psychologie de l'adolescence et le Rapport Parent. L'ampleur du projet a dû se réduire à un seul point de vue, devant l'énormité de la tâche et le temps disponible pour l'accomplir. A ce séminar, un professeur conseilla à l'auteur de trouver, dans les livres traitant de la psychologie de l'adolescence, un schéma idéal sur la psychologie telle qu'elle se manifeste dans la vie scolaire des adolescents.

L'ouvrage de Gesell fournit les jalons importants au choix ultérieur d'un projet de thèse. Ce psychologue, dans son chapitre sur la vie scolaire⁴, parle souvent et surtout des réactions, des attitudes et des types de comportement des jeunes face à l'école en général, aux matières scolaires et aux rapports maître-élève en particulier.

4. Arnold Gesell, op. cit., p. 420-437.

Une phrase de Gesell: "Les rapports maître à élève nous apparaissent comme le facteur le plus crucial de la vie quotidienne scolaire"⁴⁹, attire d'autant plus l'attention de l'auteur que le rapport parent⁵⁰ attribue à la vie quotidienne de l'école - entre autres facteurs - le pouvoir de faire l'éducation personnelle et psychologique de l'enfant. Une première piste orientait l'auteur à la découverte d'un projet précis.

Le critère pour évaluer les données du rapport devant être les études expérimentales et les psychologiques, en même temps que la pensée des éducateurs et des étudiants, l'auteur releva les recherches scientifiques faites dans le domaine de l'adolescence depuis une vingtaine d'années.

Comme la majeure partie des expériences rapportées se concentraient sur les relations maître-élève, il fut décidé de fixer le projet de recherche en ce sens.

Les données du rapport parent furent donc reclassées et seule les faits se rapportant aux professeurs, aux adolescents, aux relations maître-élève et aux problèmes connexes furent utilisés.

49 Arnold Gesell, op. cit., p. 400.

50 Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, 2e vol., Québec, 1964, p. 244.

En consultant l'opinion des éducateurs et celle des adolescents, l'auteur a constaté la même insistance sur l'importance des relations maître-élève. Ces données ont fourni la base pédagogique du critère, le fondement psychologique étant donné par les psychologues et les études scientifiques faites dans le domaine de l'adolescence. Le critère fut choisi pour évaluer les données du Rapport.

En résumé, la présente investigation est de l'ordre de la description et de l'évaluation. Le Rapport Parent qu'elle se propose d'analyser sous l'angle des relations maître-élève est un sujet d'actualité et d'importance.

au moment où un nouveau système scolaire s'organise, il est nécessaire d'étudier les fondements de ce système. Le Rapport Parent jette les bases de l'organisation scolaire du Québec. Ces bases doivent tenir compte des besoins de l'enfant à tous les stades de son développement. Or, pour l'adolescent, la vie scolaire est importante et, dans l'école, le maître est le facteur primordial. Il est donc nécessaire que les propositions du Rapport Parent soulignent l'importance du rôle du maître à l'adolescence. Il est surtout urgent que le Rapport définisse clairement les exigences académiques mais avant tout les exigences morales et les qualités qui favoriseraient de fructueuses relations

maître-élève. Ces qualités, ces exigences sont demandées par les adolescents, les éducateurs et confirmées par les psychologues et les études expérimentales.

La présente recherche veut contribuer à attirer l'attention des promoteurs d'un nouveau système d'éducation sur l'importance du maître comme facteur de développement à l'adolescence.

La section suivante donnera la définition des termes du problème.

4. Définition des termes

«RELATIONS: - Ce terme a pour sens littéral: être en rapport avec quelqu'un, en correspondance, en liaison. Ici, le rapport maître doit être plus qu'une simple liaison, il est, selon Gusdorf, "la responsabilité qu'il (le maître) assume à l'égard de ceux qu'il conduit vers la vérité"⁽⁵⁾.

Cette relation est une rencontre de personne à personne, un dialogue d'homme à homme, un appel dans lequel

⁵ Georges Gusdorf, pourquoi des professeurs?, Paris, Fayot, 1963, p. 105.

"un homme s'adresse à des hommes en devenir, qui à leur tour sont les uns pour les autres des attestations d'humanité"⁵². La relation maître-élève apparaît donc, selon le même auteur⁵³ comme une dimension du monde humain. Chaque existence se forme et s'affirme au contact des existences qui l'entourent. Parmi ces existences qui établissent des relations plus étroites avec l'adolescent, celle du maître est l'une des plus importantes; le rôle du maître étant de présenter les valeurs sous une figure humaine.

A la suite de Burdelet⁵⁴, on peut dire que cette relation est un contact, c'est-à-dire, une mise en présence d'une personne aimée qui aide à épanouir la personnalité de l'élève. Selon Juès⁵⁵, ce n'est pas seulement une relation qui permet des échanges à logique rigoureuse mais une relation qui est une présence, celle d'un adulte.

52 Georges Gusdorf, op. cit., p. 130.

53 Id., p. 10.

54 Yves Burdelet, ce que les jeunes attendent de leurs éducateurs, dans Éducation, formation et culture, no 3, livraison d'octobre 1961, p. 607.

55 André Juès, ce qu'ils attendent des adultes, dans Éducation, formation et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 302.

Quand Bernice Baxter écrit: "The educational significance of the direct influence of the mature personality of the teacher upon the impressionable personalities of children is worthy of careful evaluation"⁵⁶, ne donne-t-elle pas une vraie définition de la relation maître élève? Elle complète sa pensée en parlant de la relation maître-élève comme une "purpose-sharing attitude"⁵⁷.

MAÎTRE: - En général, ce terme désigne celui qui enseigne. En ce sens, il est synonyme d'enseignant, de professeur, de celui qui transmet le savoir. Il se distingue du terme éducateur, pédagogue qui indique plutôt celui qui s'occupe d'éducation, i.e., du développement harmonieux de toute la personnalité de l'enseigné.

Pour Quasdorf, une distinction très nette existe entre professeur et maître. Le passage suivant le montre:

Le lycéen, l'étudiant ont de plus en plus de professeurs, dont ils apprécient diversement la compétence technique. Mais l'apparition, parmi les professeurs, d'un maître digne de ce nom, est chose rare. Elle consacre désormais une qualification spéciale, et comme un degré supérieur de validité dont la présence, s'irradiant alentour, exerce une action bienfaisante sur tous ceux qui en bénéficient⁵⁸.

⁵⁶ Bernice Baxter, Teacher-Pupil Relationships, New York, Macmillan, 1945, p. 1.

⁵⁷ Id., p. 2.

⁵⁸ Georges Quasdorf, op. cit., p. 2.

Tout au long de son ouvrage, Gusdorf⁵⁹ met nettement en lumière la différence entre les termes maître et professeur. Le mot maître est alors synonyme d'éducation.

Cependant, le sens le plus communément accepté du mot maître et du mot éducateur est celui que donne Maurice Lebel quand il écrit que, pour bâtir des hommes, il ne faut pas seulement des maîtres, des spécialistes, des chercheurs, des érudits, des compétences, des puits de science, mais aussi des éducateurs, des guides, des éclaireurs, des hommes d'idées, de courage et de vision⁶⁰.

Enfin, dans le Rapport Parent, on trouve indifféremment employé le mot éducateur⁶¹, enseignant⁶², maître⁶³, et professeur⁶⁴. Le plus fréquemment cependant, c'est le terme maître qui est utilisé dans le sens d'enseignant.

⁵⁹ Georges Gusdorf, op. cit., p. 31, 78, 81, 115, 196, et al.

⁶⁰ Maurice Lebel, Le Rapport Parent, réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaine Missionnaire, 1965, p. 28.

⁶¹ Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, 1er vol., Québec, Imprim. sur de la Reine, 1964, p. 4.

⁶² Ibid., p. 3.

⁶³ Ibid., p. 10.

⁶⁴ Ibid., p. 202, 301.

Dans la présente recherche, le mot maître désigne à la fois celui qui enseigne et celui qui éduque, tant ces deux termes sont inséparables et doivent correspondre à une réalité dans la pratique d'un enseignement qui doit être développement de l'esprit et développement de l'homme tout entier. Comme le dit Koch: "Il faut auprès de la jeunesse un éducateur qui soit convaincu que comme instructeur il est nécessairement éducateur et qu'en instruisant il éduque simultanément"⁶⁵.

AU SUJET DE LA RECHERCHE - la présente étude utilise la définition de l'enseignement secondaire indiquée dans le rapport Parent:

Cette étape de la scolarité qui répond à toute la variété des besoins de formation des étudiants de 12 à 16 ou 17 ans. Toute scolarité qui succède à l'élémentaire et qui ne dépasse pas le niveau d'une onzième année⁶⁶.

En résumé, cette recherche étudie la relation, c'est-à-dire, le contact, la rencontre entre la personne de l'éducateur et celle de l'éduqué. L'importance et les conditions de cette relation, selon la pensée des éducateurs et des adolescents, font l'objet du chapitre deuxième.

⁶⁵ Werner Koch, La destruction de l'enseignant par l'instructeur pur et simple dans Revue internationale de Pédagogie, vol. 9, no 3, 1954, p. 272.

⁶⁶ Gouvernement du Québec, Op. cit., p. 115.

CITATIONS II

FORDEMENT PÉDAGOGIQUE DU COLLÈGE:
 RATIONNEMENT DE L'ÉDUCATEUR ET DES ADOLÉSSENTS
 SUR LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE

L'état de la question étant posé, les sources indiquées, la méthode déterminée et les termes du problème définis, il s'agit maintenant, selon l'optique des maîtres et celle des adolescents, de donner l'importance des relations maître-élève au secondaire et d'en spécifier les conditions essentielles.

Le problème à l'étude implique le groupe des éducateurs et celui des adolescents. C'est donc à eux tout d'abord qu'il convient de se prononcer sur cette réalité quotidienne: leurs relations mutuelles. Les contacts journaliers, les échanges commandés par le travail scolaire, les rencontres parascolaires, les expériences vécues ensemble leur donnent une voix autorisée pour discuter de l'importance de ces relations et des conditions de leur efficacité. Leur témoignage constitue un apport curieusement pour cette recherche, car il forme la base pédagogique du critère qui jugera les données du Rapport Parent sur les relations maître-élève au cours secondaire.

1. Importance des relations

Les adolescents qui sont en classe de sept à huit heures par jour ne peuvent pas se soustraire à l'influence de leur maître. Il en résulte que les relations maître-élève revêtent une importance capitale selon l'attestation des éducateurs et des adolescents eux-mêmes.

a. Selon les éducateurs

Juggenheims¹ parlent de l'influence indirecte du maître au moyen de ses activités extra-professionnelles, et d'abord l'accent sur le rôle du maître qui s'exerce essentiellement à l'école, dans le contact direct avec les élèves. Pour établir ce contact avec l'adolescent, nous préconisons le dialogue qui aidera le maître à résoudre les problèmes de la jeunesse.

Chez les adolescents, ce contact maître-élève est important et même nécessaire, à cause de l'isolement...

¹ J. Juggenheims, Les activités des maîtres exercées en dehors de l'enseignement dans une école d'utilitaires du personnel, dans Journal of Educational Research, vol. 54, no 3, livraison de mai 1961, p. 323-331.

² H. Lests, Approche dans la pédagogie de l'adolescent, dans Pedagogische Studien Nederland, vol. 31, no 3, 1961, p. 137-145, cité dans le Journal de l'Éducation, vol. 16, no 3, 1962, p. 307.

parents provoqués par l'évolution actuelle. Les professeurs demeurent souvent les seuls adultes, selon une éducatrice³, vers qui peuvent se diriger les adolescents psychologiquement séparés de leurs parents.

C'est encore l'importance des relations maître-élève que souligne un article intitulé "L'adolescence, cet âge riche"⁴. Les auteurs, après avoir fait ressortir le sentiment d'insécurité dû aux diverses crises que traverse l'adolescente, concluent par ces mots:

Cette 12-15 est tout simplement une grande inquiète qui cherche un appui. S'il lui suffit qu'une véritable éducatrice la rencontre à ce carrefour stratégique de sa vie, que Dieu fasse jaillir la confiance envers ces deux âmes, que l'une accepte sa maternité spirituelle comme l'autre attend bonté et compréhension, et de l'adolescente sortira une personnalité pleinement féminine et judicieusement équilibrée⁵.

Ce témoignage est appuyé sur l'expérience de ces éducatrices, venues pendant nombre d'années au service des adolescentes dans la CJC canadienne.

3 Soeur Marie-Louise-de-Jésus, Les adolescentes dans leur solitude, dans l'instruction publique, revue officielle du département de l'instruction publique, Québec, vol. 6, no 8, livraison d'avril 1962, p. 632.

4 Soeur Gabriel-Léonard et Soeur Marie-de-la-Jeanne-Louise, "L'adolescence, cet âge riche, dans Cahiers d'action catholique, no 156, livraison d'octobre 1959, p. 35-40.

5 Ibid., p. 40.

Une autre éducatrice, parlant des éducateurs qui s'interrogent sur la jeunesse étudiante et déplorent son apathie devant le travail scolaire, suggère comme remède, non "de petits discours", mais une insistance marquée sur "une formation plus personnelle assurée par des contacts fréquents"⁶.

C'est d'ailleurs le contact, "l'échange et l'équilibre sur le plan des relations humaines" qui contribue à la stabilité affective de l'adolescent⁷. Celui qui se sent accepté, estimé et apprécié, s'veille à ce bienfait sans contact et prend en charge la responsabilité de sa formation personnelle. D'après Viard⁸, la rencontre permet à l'éducateur de faire grandir l'élève, non en vertu d'un plan préétabli mais selon le secret personnel de chacun. Pour ce dessein, le savoir ne saurait suffire. C'est la rencontre maître-élève permet cette œuvre d'éducation. De cette manière, Alice Lebel souligne l'importance des contacts:

6 Soeur Marie-Reine-Archer, L'intégration des jeunes dans la société, dans les jeunes dans la société, document de l'Action catholique canadienne, 1964-65, p. 30.

7 Marcel Lanson, Quelques aspects de la culture au Rapport, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 51.

8 Claude Viard, La rencontre entre l'enseignant et l'élève, dans Le rôle de l'éducateur et de l'élève, livraison d'été 1963, p. 34.

Les jeunes d'aujourd'hui, que nous avons le devoir de transformer en hommes, sont aigris, déçus, déçus, déçus, déçus, désorientés. Pourquoi le sont-ils? En grande partie, mais pas uniquement, parce que beaucoup de professeurs ne s'occupent pas assez d'eux (...). Trop de professeurs belâs! s'occupent de tout, sauf de leur beau métier d'hommes¹⁰.

• Pour Nassus aussi¹¹, le rôle du maître en tant qu'homme est primordial à l'éducation et à la formation des jeunes. Selon Guedorf, la relation maître-élève est si importante qu'elle est "le foyer de tout enseignement"¹². Elle est l'occasion de bousculer le mur d'incompréhension qui sépare deux êtres¹³. Pour Loch, malgré les meilleurs moyens de travail et les instruments didactiques les plus perfectionnés, les élèves

ont besoin de l'aide, de la communication et de la stimulation d'un homme qui leur dit ce qu'ils doivent faire (...), qui répond à leurs questions (...). Cette éducation (...) est absolument nécessaire pour communiquer à la jeunesse une compréhension du monde et de la vie¹⁴.

10 Maurice Nassus, op. cit., p. 20.

11 M. Nassus, Problèmes fondamentaux de l'éducation, dans Pédagogie théorique et pratique, vol. 2, 1964, p. 30-38, cité dans le Bulletin de la Ligue, vol. 1, no 4, 1964, p. 1673.

12 Georges Guedorf, op. cit., p. 204.

13 Louis Grillon, Aut-il dialoguer avec les élèves, dans Pédagogie, éducation et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 310.

14 Werner Loch, op. cit., p. 17.

Nelson Bossing, de l'Université de Minnesota, parlant des relations maître-élève, écrit: "No substitute has been found for the impact of mind upon mind, personality upon personality"¹⁴. Enfin, Jean Polins explicite, en un style poétique, la nécessité des échanges maître-élève:

Oui, l'être humain a besoin de racines, c'est une nécessité première d'être ancré sur une souche, enraciné dans un terroir pour aborder l'avenir avec justesse; et c'est tout le sens d'une éducation que d'aider au développement de ces liens constructifs. L'enfant a besoin pour cela de cohérence, de stabilité. Il lui faut un terroir, un "milieu" nourricier. Tout un espace de confiance, pour se découvrir au gré des maturations de la vie. La famille ne suffit point à cette tâche; il y faut l'école. Entre la vie familiale et la vie sociale, l'école assure une fonction médiatrice absolument essentielle. Or, cette fonction (...), c'est en offrant à l'enfant (...) un milieu lourd de valeurs concrètes, vitales, qu'il puisse vraiment aimer (...). Il lui faut donc des maîtres proches. Des échanges entre maîtres et élèves. Une confiance propice au travail constructif de l'intelligence et à la vraie maturité¹⁵.

Ces témoignages d'éducateurs, au sujet de l'importance des relations maître-élève, concordent avec ceux des adolescents.

¹⁴ Nelson L. Bossing, Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools, [Boston], Houghton Mifflin, vol. 1, 1942^e, p. 40.

¹⁵ Jean Polins, Le maître, l'école et les structures de dialogue, dans Agèrosie, éducation et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 380.

b. selon les adolescents

Un sondage d'opinions fait par écrit¹⁶, confirme que les jeunes se retiennent le trop peu de contacts entre maître et élève. Parmi les trois filles interrogées, l'une résume la pensée de ses compagnes en disant:

Les professeurs d'aujourd'hui ne correspondent pas à mon idéal. Je serai un jour professeur. Ce que je chercherais à obtenir de mes élèves, ce ne sera pas tant qu'ils m'écoutent, mais qu'ils me parlent¹⁷.

Une enquête menée auprès de huit cents étudiants de Québec¹⁸ révèle des résultats identiques, en ce qui concerne l'importance des relations maître-élève. À la question: "Les éléments importants de mon éducation?", l'un a répondu: "Le contact avec des maîtres qualifiés". La suite: "Ce qui me paraît le plus important et ce qui est encore trop négligé, c'est le dialogue qui peut s'établir entre professeurs et élèves sur la matière enseignée". "Le dialogue et la confiance que veut bien donner l'éducateur: tel est l'élément important pour un travailleur".

16 Henri Ferruciat, *La femme et son rôle social*, Paris, P. U. F., 1954, p. 130.

17 *Id.*, p. 130.

18 *La jeunesse étudiante du Québec en 1954*, étude spéciale parue dans *Revue de psychologie*, vol. 1, nos 2-3, livraison d'avril-juin 1954, p. 51-52.

conviction que le travail de formation s'accomplit à deux. (maître et élève) et que l'élève a en celle-ci un très grand rôle à jouer personnellement". Enfin, un dernier: "Je crois que ce qu'il y aurait d'essentiel serait un maître qui dirige notre éducation"¹⁹.

L'Action catholique canadienne²⁰ a sondé les opinions de 159 étudiants. L'enquête révèle le même besoin des jeunes: le contact. Dans le groupe des insatisfaits, certains parlent "de l'isolement des étudiants qui n'ont pas d'échanges avec des adultes"²¹.

Un groupe de 150 élèves de 8e et 9e années a répondu à un questionnaire envoyé par l'Action catholique de Québec²². Les adolescentes expriment de façons variées dans la forme mais identiques pour le fond, la nécessité de contact avec le maître.

19 Jean Gosselin, que pensent-ils de leurs études, dans Collège et Famille, vol. 21, nos 2-3, livraison d'avril-juin 1964, p. 148-149.

20 Henri-Paul Broulx, Résultats d'un sondage, dans Les Jeunes dans la Société, document préparé par l'Action catholique canadienne, 1964-65, p. 22-53.

21 Id., p. 40.

22 Pour Marie-Louise-de-Jésus, Les adolescentes dans leur solitude, dans L'Instruction publique, revue officielle du Département de l'Instruction publique, vol. 6, no 7, livraison de mars 1962, p. 543-547.

Un éducateur d'expérience, s'appuyant sur le jugement des jeunes a dit que "plus que la science du professeur, compte le contact humain (...), la possibilité de recourir à une aide; c'est ce que révèle l'enfant comme une aspiration vitale"²³.

Les quelques témoignages d'adolescents - et on pourrait les multiplier - ajoutés à ceux des éducateurs, soulignent l'importance des relations, la nécessité des échanges, des conversations, des contacts sans lesquels, de nos jours, aucune éducation sérieuse n'est possible. Les relations avec un éducateur véritable serviraient à promouvoir l'activité créatrice de l'intelligence de l'élève, assureront sa stabilité motrice par le climat de sécurité engendré et feront grandir l'élève selon un développement qui lui est propre. À l'adolescence, c'est le contact vital de la personne qui compte et seul le contact de personne à personne peut vraiment s'avérer efficace.

Ces relations toutefois ne s'établissent qu'à certaines conditions posées par les éducateurs et par les adolescents.

²³ André Juhan, *op. cit.*, p. 301-302.

2. Conditions des relations

Les pages précédentes ont traité l'adulte, surtout les relations maître-élève. Toutefois, celles-ci ne seront profitables à l'adolescent que moyennant certaines qualités indiquées par les éducateurs et par les élèves.

a. selon les éducateurs

Les éducateurs sont unanimes à poser comme condition première de relations efficaces: la connaissance par les éducateurs de la psychologie des adolescents. Il est impossible de comprendre quelqu'un sans le connaître. Sur ce point, la pensée d'Allers est incontestable: "if you do not know what kind of material you have in your hands, you never can fashion it"²⁴. En termes plus explicites, Oleson, professeur à l'université de Boston, reprend la même idée:

Several authors, among these Arbuckle, Barr, and Gordon, share the opinion that a teacher's job is more than to teach. His role demands not only skill and training in presenting the subject matter, but awareness of and the ability to understand the various stages of human growth and development²⁵.

²⁴ Rudolf Allers, Character Education in Adolescence, New York, Harper & Row, 1947, p. 30.

²⁵ June E. Oleson, The Teacher and the Group, dans Education, vol. 62, n. 5, livraison de mai 1962, p. 568.

Le véritable éducateur aide donc ses élèves à se réaliser, à développer leurs facultés, non pas s'il connaît d'abord la matière à enseigner, mais la psychologie de l'élève auquel il s'adresse. Telle est aussi l'opinion de Mackenzie²⁶ et celle de Huyemans²⁷. Ce dernier s'exprime en ce sens lorsqu'il reproche au système scolaire belge de négliger la connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent entre 12 et 15 ans.

Dans les conditions nouvelles où les jeunes se trouvent aujourd'hui, non seulement la connaissance de l'adolescent aide à comprendre sa conduite mais selon Lauce²⁸ et Hoyt²⁹, - ce dernier se basant sur une étude - aide à améliorer les relations affectives entre maître et élève.

²⁶ Gordon H. Mackenzie, Implications for teachers and counselors, dans the Forty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Adolescence, Illinois, The University of Chicago Press, 1944, p. 312.

²⁷ Camille Huyemans, Adforme de l'enseignement soven, dans Cahiers d'Action Catholique, no 170-171, livraison de décembre 54-janvier 55, p. 147-149.

²⁸ L. Lauce, Les relations affectives de maître et de l'enfant, dans Cahiers de l'Enfance, Vol. 1, no 65, 1960, p. 14-17.

²⁹ Kenneth L. Hoyt, A study of the effects of teacher knowledge of pupil characteristics on pupil achievement and attitudes toward structure, dans Journal of Educational Psychology, Vol. 46, no 5, Avril 1955, p. 302-310.

completi³⁰ va plus loin et attribue à la connaissance de la psychologie jointe à celle du milieu dans lequel vit l'enfant, le succès des efforts éducatifs.

Mais la connaissance de la psychologie ne suffit pas pour assurer le maximum d'efficacité aux relations maître-élève. Diverses qualités doivent s'y ajouter. Sur ce point, l'accord des éducateurs semble parfait.

La toute première qualité est que le maître accepte chacun de ses élèves comme une personnalité unique qu'il doit conduire par un chemin unique dans le développement de ses capacités. C'est, selon Alexander et Halverson,³¹ une des caractéristiques du bon enseignement. Cela comporte de la part du maître une compréhension, non pas seulement générale des adolescents, mais une attention particulière au groupe qui lui est confié et dans ce groupe une adaptation à chaque tempérament, à chaque caractère, à chaque personnalité, parce que chaque adolescent forme pour ainsi dire un monde unique, un microcosme. Il faut une compréhension qui est à la fois accueil, disponibilité et ouverture de cœur.

³⁰ Sander Komlosi, Les écoles du professeur titulaire dans sa collaboration avec les parents, dans Revue internationale de pédagogie, vol. II, no 2, 1965, p. 175-177.

³¹ W. William Alexander et Paul W. Halverson, Effective Teaching in Secondary Schools, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1956, p. 83.

Pour Renée Larchaud, seule l'attitude d'accueil correspond à la véritable attitude éducative, parce que, par elle, les élèves peuvent trouver

la liberté d'être ce qu'ils sont, de dire ce qu'ils pensent (...); la possibilité d'être et de compter comme un être unique, avec sa valeur propre, qui permet de gagner le respect et l'approbation; la possibilité de prendre des initiatives, des responsabilités (...).

Le maître accueillant, ouvert, devient alors le guide qui rend maniables les multiples connaissances à acquérir, le leader qui fournit les expériences et le soutien qui permet d'atteindre l'épanouissement de sa propre personnalité.

Cette fonction de chef et de modèle représente à la fois l'élément indispensable de rassurance dont l'adolescent a besoin et la force vitale qui moule les valeurs sur lesquelles il ajuste ses désirs et ses besoins. Ainsi, nombre d'éducateurs^{33, 34, 35, 36, 37}, insistent sur la

³² Renée Larchaud, conseiller, dans Éducation et culture, vol. 4, livraison d'avril 1963, p. 315.

³³ Bernice Dexter, op. cit., p. 3 et 7.

³⁴ Georges Guedorf, op. cit., p. 177-202.

³⁵ June A. Colan, op. cit., p. 563.

³⁶ Herbert Loeb, op. cit., p. 210.

³⁷ Milla Alexander, op. cit., p. 55.

qualité de chef et de modèle comme facteur d'efficacité dans les relations maître-élève.

Pour devenir un chef de file, un premier de cordée pour son groupe d'adolescents, le maître doit être compétent au point de vue académique. C'est pour le professeur legras, un rôle peu facile que d'être un guide intellectuel sûr, car le guide doit :

Aider les élèves à s'exprimer, à prendre conscience de ce qu'ils savent. Une pareille attitude suppose bien sûr quelques solides connaissances. Peut-être aussi, diront certains, une certaine aisance dans l'usage des méthodes qui facilitent l'échange (...). Cependant, cette manière de faire exige avant tout de la disponibilité³⁹.

Pour Rossing⁴⁰, cette disponibilité doit dépasser le plan scolaire. Elle se manifeste par la compréhension et la coopération amicales. Elle suppose un maître intéressé, flexible, possédant un esprit ouvert aux problèmes modernes. La ore l'a fort bien dit: "The way, we come powerful by knowledge, but we attain fulness by sympathy"⁴⁰.

39 Julien Legras, Le chef de classe, dans Revue de l'éducation et de la culture, no 4, livraison d'avril 1965, p. 34.

40 Nelson Rossing, Le chef de classe, p. 32.

40 Alex Rossing, Le chef de classe, dans Revue internationale de l'éducation, vol. 7, no 4, 1961, p. 337.

sympathie, le grand éducateur cherche l'adaptation au milieu, la conquête de l'intégration à un degré tel qu'elle conduit le maître à une personnalité unifiée.

Toutes ces qualités personnelles nécessaires ressortent des affirmations des éducateurs sondés et sondage⁴¹ basé sur le postulat: l'effet personnel d'un maître sur les élèves peut être observé.

Les résultats de l'enquête ont montré que la personnalité du maître est le facteur primordial d'efficacité sur les élèves et a une influence décisive sur leur comportement. En parlant de la personnalité du maître comme étant efficace sur l'élève, rappelle les paroles de l'ancien président de Harvard, le professeur Eliot:

The supreme value of a teacher lies not in the regular performance of routine duties, but in his power to lead and inspire his students through the influence of his own mental and moral personality and example⁴².

Pour sa part, Maslow a décrit les effets de cette personnalité qui se concrétise dans les attitudes, le comportement, voire dans la parole:

41 Service Carter, Research in Educational Psychology, p. 27.

42 Nelson L. Leavelle, Education, t. 45.

La parole du maître est une incantation; un esprit se dresse à l'appel d'un autre esprit; par l'effluence de la rencontre, une vie est changée, non qu'elle doive désormais se vouer à imiter cette haute existence qui, à un moment donné, a croisé et illuminé la sienne. Une vie est changée, non à la ressemblance de l'autre vie qui l'a visitée, mais à sa ressemblance propre et singulière. Une vie s'ouvrait dans l'ignorance; et maintenant elle se connaît et s'appartient; elle est à elle-même son propre objet et se fait responsable de son accomplissement⁴³.

Il appert que de tels effets résultent, chez le maître, d'une personnalité équilibrée qui seule, peut se permettre d'établir ce que Gualteri⁴⁴ appelle "un dialogue chaceux" au cours duquel deux maturités égales s'affrontent, l'une tâchant de comprendre l'autre et les deux portant témoignage des possibilités humaines.

Le même auteur résume les qualités qui assureront des rapports valables entre l'éducateur et l'élève; "Il est demandé au maître de ne pas se présenter seulement comme l'homme d'un savoir, mais encore d'être le témoin de la vérité, et l'affirmateur des valeurs"⁴⁵.

Sans doute le savoir est nécessaire. C'est une des bases sur lesquelles repose l'autorité du maître et, par ricochet, le problème de la discipline. Mais le maître, le vrai, est plus qu'un possesseur de connaissances, plus

43 Georges Gusdorf, op. cit., p. 16.

44 Id., p. 39.

45 Id., p. 7.

qu'un canal chargé de les transmettre, il est un témoin de la vérité, de cet enseignement fondamental de toute vie humaine: être soi, être un homme. Il est enfin un affir-
 teur des valeurs. Il porte témoignage et confirme ce que tout homme a besoin de savoir: que la vie a un sens, qu'elle est une valeur. C'est dans ce sens que, dans le rôle de l'é-
 ducation que de créer en l'enfant ces valeurs, de précé-
 der et de hiérarchiser les objectifs que doit atteindre l'homme pour répondre aux besoins d'un monde qui sera de-
 main tel que nous aurons été capables de le faire⁴⁶.

En résumé, les éducateurs admettent, dans les rela-
 tions maître-élève, une condition préalable: la connais-
 sance de la psychologie de l'adolescence; une condition né-
 cessaire: la compétence académique et une condition indis-
 pensable que Baxter⁴⁷ nomme "the personal stimulus power"
 qui est, ce que les éducateurs appellent une personnalité
 équilibrée et une maturité affective qui fasse du maître un
 chef, un guide et un créateur d'énergies avec toutes les
 conséquences heureuses dont parle Rachel Myers⁴⁸, professeur

46 Arnold Clause, Les objectifs de la psychologie éducationnelle, dans Revue internationale de la psychologie, vol. 10, no 1, 1964, p. 32-33.

47 Bernice Baxter, op. cit., p. 161.

48 Rachel E. Myers, The Creative Teacher, dans Education, vol. 84, no 3, livraison de novembre 1963, p. 144-145.

au Collège d'Angsburg. Cette éducatrice insiste, dans son article, sur les qualités du maître qui désire faire un succès des relations avec ces élèves et devenir une personnalité qui compréhende l'importance de l'évolution de l'adolescent selon un rythme individuel déterminé par les besoins et les désirs légitimes de l'individu.

Ces qualités fixées par les éducateurs se retrouvent, mais avec une expression plus concrète, dans les opinions émises par les adolescents.

b. Selon les adolescents

L'adolescent n'est plus un enfant, ni même un grand enfant, il n'est pas encore un jeune homme. L'adolescent est celui qui devient un adulte par une transformation totale, psychologique et physiologique qui est proprement une construction.

Pour se construire, s'épanouir et progresser, l'adolescent d'aujourd'hui a besoin de se sentir suivi, connu personnellement et aimé; besoin vieux comme le monde mais qui prend un caractère d'acuité d'autant plus intense que les conditions de vie actuelle laissent les jeunes désespérés dans un univers dont la richesse les enivre.

Cette personne capable d'assumer la responsabilité de guider les adolescents est l'éducateur. Les adolescents,

cherchant à s'émanciper de leur famille ne recourent plus facilement à leurs parents. Ils cherchent un appui chez leurs éducateurs. Mais pour accomplir parfaitement le rôle qui leur est assigné, les éducateurs doivent présenter certaines qualités qui favorisent les relations maître à élève.

Parmi ces qualités, la compréhension vient en premier lieu. "Qu'elle se préoccupe des problèmes des adolescentes et qu'elle les comprenne". "Je demande la compréhension, car l'adolescente a souvent besoin de se confier à quelqu'un". La compréhension, c'est la réponse unanime - 149 sur 150 - donnée par des adolescentes de 16 et 17 années⁴⁹, à la question: "Qu'attendez-vous de votre professeur?"

A la fin de l'adolescence, si les qualités exigées des élèves tendent à englober toute la personnalité de l'éducateur, il reste toutefois que la compréhension occupe un rang élevé. Les témoignages l'indiquent: "sans l'élève-enseignant, sans sa compréhension, rien à faire de solide". "Ce qui est important c'est l'humanité du professeur"⁵⁰.

⁴⁹ Sœur Marie-Louise-de-Jésus, op. cit., p. 54-549.

⁵⁰ Jean Genest, op. cit., p. 147.

Un sondage⁵¹, effectué dans le cadre de conférences sur l'adolescence à l'occasion du congrès de pastorale tenu à Angers en 1958, a trouvé que la compréhension est la qualité mentionnée le plus souvent par les filles, une proportion de 62%. Chez les garçons, le pourcentage est inférieur mais il atteint 94% pour ce qui est de l'accueil. Mais l'accueil, c'est le point de départ de la compréhension, c'est la réception amicale du jeune qui vient se confier.

André Juès se fait le porte parole de tous les adolescents pour réclamer la compréhension, lorsqu'il écrit:

Sous leurs airs crânes et parfois cyniques, ce qu'implorant de nous les jeunes d'aujourd'hui, ce n'est point une condamnation sans appel, mais au contraire, une compréhension bienveillante qui les aide à trouver leur chemin dans le désarroi qui est leur⁵².

Une compréhension qui aide: tel est le vœu exprimé par les adolescents, dans des tournures de phrases maladroites parfois, mais qui soulignent toujours le même besoin: une aide attentive et désintéressée. Des exemples de ces réclamations d'étudiantes sont donnés dans un sondage déjà mentionné⁵³.

⁵¹ Pierre Habin, Les éducateurs pour les adolescents, dans Pastorale de l'adolescence, Paris, Fleurus, 1958, p. 127.

⁵² André Juès, op. cit., p. 299.

⁵³ Voir p. 42 du présent ouvrage.

Rapportant les résultats d'une enquête semblable, effectuée dans "différentes classes de différentes écoles", Vallières⁵⁴ mentionne que les réponses furent sérieuses et constructives et qu'elles reflétaient aussi le besoin "aide. "qu'il nous aide efficacement". "qu'il s'intéresse à nous": telles sont les opinions souvent entendues.

Cette aide qu'ils attendent des professeurs, les adolescents la voient sur un double plan: le plan du savoir et pour cela, ils exigent la compétence. Ils la désirent surtout sur le plan du jugement. Ils veulent que les éducateurs leur apprennent à apprendre, qu'ils leur enseignent comment recevoir, classer et juger tous les événements que la vie courante leur apporte. Ce sont ces événements qui véhiculent leurs problèmes les plus sérieux.

Pour que cette aide soit vraiment efficace, les adolescents sont donc terriblement exigeants sur la personnalité du professeur. À leurs yeux, cette personnalité doit revêtir deux grandes qualités ou plutôt deux groupes de qualités: des qualités morales et des qualités didactiques. Les premières sont tellement importantes qu'elles comptent plus que la science du professeur. À certains

⁵⁴ J.J. Vallières, "Notre personnalité d'enseignants", dans revue d'action catholique, no 110, liv. 11, du décembre 1948, p. 120-121.

cas, les qualités pédagogiques peuvent même être estompées si les qualités morales ne viennent relever le prestige de l'éducateur. Cet avis est celui de Juss⁵⁵, s'appuyant sur une expérience auprès des jeunes.

Les qualités didactiques sont mentionnées plus de quarante-huit fois sur cent dans l'enquête de Babin⁵⁶. Le même accord est cité par Vallières⁵⁷. Ce que réclament les adolescents c'est que "le maître explique clairement, parfaitement et avec beaucoup d'exemples". "c'est qu'il sache éveiller le sens du travail en le rendant intéressant".

Sur la totalité des réponses cependant, l'accent mis sur la compétence du professeur se perd dans l'abondance des réclamations des qualités morales composant la personnalité. Ses formes varient du "qu'il soit gai, rieur, l'un d'entre nous" en passant par le "qu'il nous comprenne, s'intéresse à nous", jusqu'au "qu'il soit, en un mot, humain".

Si les élèves de la fin du cours secondaire et ceux du niveau collégial sont consultés, c'est le facteur personnalité qui prime comme qualités exigées dans les relations maître-élève. C'est ce qui ressort d'une étude

55 André Juss, op. cit., p. 301.

56 Pierre Babin, op. cit., p. 127.

57 J.-C. Vallières, op. cit., p. 120.

de Hart⁵⁹, publiée en 1934. Ce même auteur, analysant les opinions de dix mille élèves de high school, sur les qualités du maître le plus aimé, donne les quatre premiers rangs aux caractéristiques suivantes:

1. Is helpful with school work, explains lessons and assignments clearly and thoroughly, and uses examples in teaching.
2. Cheerful, happy, good-natured, jolly, has a sense of humor, and can take a joke.
3. Human, friendly, companionable, "one of us".
4. Interested in and understands pupils.

Les items 2, 3 et 4 contiennent tous des traits formant la personnalité du maître estimé des élèves.

Dans un sondage déjà mentionné⁶⁰, c'est aussi cet aspect qui est primordial: "Il faudrait que l'élève découvre chez le professeur, un homme". L'enquête faite au Québec⁶¹ révèle les mêmes éléments importants: "Ce qui est essentiel en éducation, c'est l'humanité des professeurs". "La personnalité du professeur vaut plus que l'enseignement". "La formation reçue est relative au professeur: s'il n'était pas capable de rendre le cours formateur, l'étude

59 Fran: W. Hart, Teacher and Teaching, New York, Macmillan, 1934, p. 31.

60 Id., p. 276-277.

61 Henri Ferruchot, op. cit., p. 130.

61 Jean Genest, op. cit., p. 14-15.

de telle ou telle matière s'avérerait nulle". "Les professeurs aident à la formation de la personnalité plus que les matières à l'étude". "La formation est d'autant plus solide qu'on a eu des professeurs convaincus et enthousiastes". "Des professeurs sincères dont la forte personnalité a pu servir sa subjectivité; voilà l'élément essentiel en éducation".

Ces témoignages favorables aux professeurs et à leur compétence retentent, dans cette dernière enquête, dans une proportion de huit contre un. Les griefs formulés contre les professeurs sont à leur manière une mise en relief des qualités de compétence et de personnalité exigées des éducateurs. Ces professeurs qui ne comprennent rien à leur rôle d'éducateur "enseignent une matière qu'ils possèdent plus ou moins, à des enfants qui doivent tous produire la même laine"⁶².

Ces phrases lapidaires indiquent les qualités que les jeunes exigent dans leurs relations maître-élève. Les adolescents veulent avant tout une atmosphère de confiance, de compréhension; ils acceptent une tâche à leur taille mais ils sentent le besoin d'une aide; ils exigent que les maîtres soient calmes, fermes dans leurs décisions et qu'ils soient

⁶² Jean Genest, op. cit., p. 148.

les modèles en fonction d'un idéal de vie. Ils attendent le don de soi, le don d'un corps ou d'un cœur à des élèves qui seront en mesure de guider leur propre développement. Ce qu'ils veulent au fond, c'est "quelqu'un qui leur marque la piste, qui leur trace des itinéraires vers les cimes, et qui leur montre le chemin en marchant devant eux et avec eux"⁶³.

En résumé, les adolescents réclament de leurs professeurs, dans leurs relations, de la compréhension, de l'aide, de la compétence et un ensemble de qualités morales qui forment une personnalité adulte.

Ces témoignages des éducateurs et des adolescents ont indiqué l'importance et les qualités nécessaires à des relations authentiques entre maître et élève. Ils pourraient être récusés parce que fondés sur les points de vue de personnes directement en cause dans le problème. Toutefois, le chapitre III, en apportant les observations peut-être plus objectives des psychologues et des études expérimentales, ne fera que confirmer les avis des éducateurs et de ces adolescents.

63 Yves Burdalo, op. cit., p. 65.

CHAPITRE III

FORMULATION PSYCHOLOGIQUE DU CRITÈRE: DONNÉES DES PSYCHOLOGUES ET DES ÉTUDES EXPÉRIMENTALES SUR LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE

Le chapitre précédent a montré quelle importance attachent aux relations maître-élève les éducateurs et les adolescents. Il a aussi indiqué les conditions fondamentales que ces deux groupes de personnes préconisent pour des relations mutuelles fructueuses. Ces données sont le fondement pédagogique du critère.

Le présent chapitre expose la base psychologique de ce même critère, soit les observations des psychologues et les résultats d'études au sujet de l'importance et des conditions des relations.

1. Importance des relations

L'importance des rencontres maître-élève à l'adolescence est incontestable et c'est le maître qui, dans ces relations, joue le rôle prépondérant. Cet avis est mis en évidence par l'enseignement des psychologues et est basé sur des vérifications expérimentales.

a. Selon les psychologues

Tous les psychologues qui ont traité de l'adolescence ont mis l'accent sur l'importance de l'école et,

dans l'école, sur l'influence du maître en contact avec l'élève, comme facteur déterminant de développement personnel et social de l'adolescent.

La fonction essentielle de l'école est de coopérer avec la famille pour former l'adolescent mais l'influence du maître agit plus fortement que toutes les autres influences de l'école. Fleece¹ considère que c'est le contact vibrant de deux personnalités qui peut le mieux stimuler les profondes réactions de l'adolescent, qu'elles soient positives ou négatives. Cet avis est aussi celui d'Origlia et d'Quillon².

Pour Blois³, le rôle du maître ne pourra être surévalué, spécialement à l'adolescence, au moment où l'influence de la famille perd de son poids, car c'est au maître qu'est réservée la tâche d'accepter et de comprendre l'adolescent. Selon Ausubel⁴, cette compréhension permet à l'adolescent d'abandonner progressivement et sans effort

¹ Urban H. Fleece, The development of the adolescent boy, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., 1942, p. 111.

² D. Origlia et J. Quillon, L'adolescent, Paris, Les Editions Sociales Françaises, 1964, p. 211.

³ Peter Blois, The adolescent personality, a study of individual behavior, New York, The Appleton-Century, 1941, p. 496.

⁴ David I. Ausubel, Learning and the problems of adolescent development, New York, Brunner Corporation, 1964, p. 473, 475-476.

la dépendance familiale. Bien plus, elle lui permet de franchir une autre étape, soit l'affirmation de sa personnalité face aux adultes. C'est pourquoi, toujours selon Ausubel, à cause des nombreuses occasions qu'a l'adolescent d'entrer en contact avec des adultes à l'école, les types de relations maître-élève ont une portée cruciale sur les conséquences de ce développement de base.

C'est encore le même psychologue qui déclare, après avoir étudié les résultats de multiples expériences: "what is more important, however is their demonstration that pupils undoubtedly operate on the conviction that teachers are important interpersonal influences in their lives"⁵. Hurlock⁶ aboutit à la même conclusion. Quant à King⁷, il affirme que l'influence positive ou négative du maître est telle à l'adolescence, qu'elle éclipse toutes les autres forces et, en certains cas, toutes les autres forces combinées.

Ce rôle du maître à l'adolescence, s'étend sur le développement personnel et social des éduqués.

5 David P. Ausubel, op. cit., p. 478.

6 Elizabeth B. Hurlock, Adolescent Development, New York, McGraw-Hill, 1959, p. 491.

7 L. King, The High School Age, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1914, p. 143.

Au point de vue personnel, le premier rôle attribué au maître selon 'anglais' est celui de confident. Les changements physiques et physiologiques opérés dans l'adolescent entraînent des variations psychologiques qui sont cause de conflits avec les parents. Souvent, les adolescents trouvent chez l'éducateur, le seul adulte en qui ils puissent se confier.

Le milieu plus ou moins favorable dans lequel vit l'adolescent est aussi, selon Lendoussé⁹, le raison qui rend si nécessaire l'action personnelle de l'éducateur. Son rôle consiste à fixer en les sélectionnant, les variations qui se produisent à cet âge, soit dans les traits de caractère, soit dans les inclinations et les tendances manifestées.

Le contact maître-élève a une influence sur toute la personnalité de l'élève. C'est la conclusion de Curlock¹⁰, se basant sur une étude de Hart. Et Elizabetherry¹¹,

8 Paul L. Gordon, Influences and Youth, the process of maturing, New York, Harper & Row, 1945, p. 394.

9 Pierre Lendoussé, L'âge de l'adolescent, Paris, Revue universitaire de France, 1944, p. 249.

10 Elizabeth Curlock, G. G. G. G., p. 402.

11 Elizabetherry, Life and the young, New York, Harper & Row, 1945, p. 140.

Il est évident qu'une association avec un maître respecté et aimé aura un effet constructif sur le développement de la personnalité de l'adolescent. Cette influence sur la personnalité est si importante que, selon Crow et Cron¹², c'est d'elle plutôt que de l'enseignement que les étudiants gardent le souvenir le plus vivant.

Afin d'assurer le développement de la personnalité de l'adolescent, l'école doit favoriser le climat favorable, les activités récréatives et scolaires qui rationalisent et augmentent la santé mentale de l'élève. Mais que Parks¹³ insiste sur l'ensemble du programme du secondaire pour établir la santé mentale de l'élève, soit Hall¹⁴ attribuent ce rôle au maître. Les moyens appropriés, les auteurs préconisent les contacts personnels, l'atmosphère créée dans la classe, les méthodes d'enseignement et l'observation des élèves. Elles concluent que dans le développement de la santé mentale aussi bien que dans celui des

12 Lester A. Crow et Lisa Cron, Psychology of Adolescence: ment and Adjustment, Boston, Ill., New York, 1950, p. 44.

13 Fowler L. Parks, The Psychology of Adolescence, Boston, Houghton Mifflin, 1939, p. 527-530, 503.

14 Melle Cole et Lisa L. Hall, Psychology of Adolescence, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1954, p. 53.

personnalités normales, l'adolescent est en quelque sorte
"the only person in the education world".

Le développement de la santé mentale exige certai-
nes qualités au maître que nous allons examiner en se basant
sur une étude expérimentale.

Les relations maître-élève, en plus d'influencer
le développement de la personnalité et la santé mentale
influencent aussi les études et l'accomplissement de l'élève.
Les relations sont telles, selon les auteurs, que les
facteurs déterminant l'attitude de l'adolescent vis-à-vis
des études. Pour assurer le contact avec la personne
de l'éducateur est ainsi important que l'interaction
l'apprentissage que le style formel de communication: con-
sistent, discussion, technique de groupe. On peut ajouter
ajoute que le maître est plus qu'un simple détenteur des
connaissances, il est un être humain avec qui l'élève peut
peut s'identifier émotionnellement.

-
- 15 Luella Cole et Irma G. Hall, op. cit., p. 501.
 - 16 Elizabeth G. Thurston, op. cit., p. 432.
 - 17 Urban J. "Les G.", op. cit., p. 123.
 - 18 David R. Gabel, op. cit., p. 41.

Par ailleurs, c'est l'opinion d'autres psychologues^{19, 20}, que les rapports maître-élève sont nécessaires pour l'adaptation et la socialisation de l'adolescent. L'influence du maître dépasse alors le développement personnel pour s'étendre à son développement social.

Selon les psychologues, c'est le maître qui permet à l'adolescent d'étendre le champ de ses relations²¹, de comprendre les gens et les situations²² et toutes les complexités de la vie²³. C'est encore le maître qui fournit les expériences nécessaires à un développement social équilibré^{24, 25, 26, 27, 28}. L'influence du maître est

19 Harold S. Bernard, Adolescent Development in American Culture, New York, World Book, 1957, p. 441.

20 Caroline C. Zuckry, Emotion and Conduct in Adolescence, New York, D. Appleton-Century, 1940, p. 7.

21 Peter Ales, op. cit., p. 495.

22 Elizabeth A. Hurlock, op. cit., p. 493.

23 Lester L. Crow & Alice Crow, op. cit., p. 21.

24 Peter Ales, op. cit., p. 495.

25 Luella Cole & Anna H. Hall, op. cit., p. 351.

26 Elizabeth A. Hurlock, op. cit., p. 494.

27 A. A. Schaefer, The Psychology of Adolescence, Milwaukee, Bruce, 1951, p. 429.

28 Urban A. Fleets, op. cit., p. 170.

prépondérante, selon Murlock²⁹, en ce qui concerne la formation des opinions de l'adolescent au sujet de la politique et de la situation mondiale. Enfin, la relation maître-élève, par les expériences sociales qu'elle apporte, a une influence sur le développement émotif de l'adolescent. Telle est l'opinion de Cole³⁰ qui considère que, à cause de ce fait, l'école devrait être préoccupée du développement émotif au moins autant qu'elle l'est du rendement académique.

En résumé, l'importance des relations maître-élève et leurs conséquences sur le développement personnel et social sont attestées par les psychologues qui ont traité du problème de l'adolescence. Cette importance est telle que Gesell appelle ces rapports "le facteur le plus crucial de la vie quotidienne scolaire"³¹ et Ausubel³² prétend que même si la connaissance de la psychologie générale de l'adolescent facilite la compréhension de tel ou tel adolescent, il n'y a rien qui puisse remplacer le contact interpersonnel lorsqu'il fait défaut.

²⁹ Elizabeth B. Murlock, op. cit., p. 205.

³⁰ Luella Cole, Psychology of Adolescence, New York, Farrer & Rinehart, 1942², p. 161.

³¹ Arnold Gesell, L'adolescent de dix à seize ans, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, p. 486.

³² David P. Ausubel, op. cit., p. 477.

L'importance des relations maître-élève est ainsi attestée par des études expérimentales.

b. Selon les études expérimentales

L'adolescence est maintenant reconnue comme une étape différente de l'enfance et de la maturité. Elle a ses caractéristiques et ses problèmes propres.

L'évolution de ces caractéristiques et le contenu de ces problèmes a fait l'objet de rapports basés sur l'observation d'adolescents. Cependant, de nos jours, les psychologues se contentent de ces données préliminaires. Ils procèdent à des études systématiques d'un problème bien précis relatif à l'adolescence.

Parmi ces sujets d'étude, celui des relations maître-élève occupe une place prépondérante. Quelques études ont abordé l'importance de ces relations à l'adolescence.

Une étude a été conduite par Williams¹³ auprès de 135 garçons et 144 filles d'une moyenne d'âge de 14 ans. Le but du questionnaire était de trouver les problèmes de personnalité, de relations, de loisirs et de vocation, associés à l'adolescence. Cette étude suggère les moyens dont dispose le maître pour aider les adolescents à résoudre

¹³ Charles C. Williams, Journal of the American Psychological Association, dans The Phi Delta Kappan, vol. 35, no 7, livr. 1-son d'avril 1954, p. 203-204.

efficacement les difficultés qu'ils rencontrent. Les suggestions faites au sujet des relations maître-élève révèlent l'importance attachée par les adolescents aux contacts avec leur maître.

Cette importance vient du fait que l'adolescence est une période où les jeunes essaient de rompre le lien qui les attache à leur famille pour acquérir l'autonomie. Ce détachement progressif pour s'accomplir normalement exige que les adolescents trouvent conseil et sécurité chez d'autres adultes, notamment chez les éducateurs. C'est pourquoi les jeunes insistent sur les relations maître-élève et formulent les suggestions suivantes:

1. Teachers should get better acquainted with the pupils.
2. teachers and pupils should get together and talk about themselves.
3. teachers should try to understand pupils better.
4. teachers should get along with pupils better.
5. teachers should be more friendly with the pupils.
6. teachers should let pupils discuss their problems and should give them advice.
7. teachers should let pupils be more independent in class and let them express their ideas³⁴.

L'importance des relations maître-élève est aussi affirmée dans les opinions données par les élèves sur les conditions d'efficacité d'un maître. Une étude en ce sens

³⁴ Charles C. Williams, op. cit., p. 293.

par Corey & Beery³⁵ conclut que la popularité personnelle fondée sur d'excellentes relations pourrait être un critère valide de succès dans l'enseignement. Aimer un maître, selon ces auteurs, pourrait vouloir dire: apprendre plus facilement.

Hearn³⁶, dans l'étude de 77 professeurs qui réussissaient dans l'enseignement, a trouvé que l'habileté à entretenir des relations humaines est une importante cause de succès. Enfin, Lasker fait dépendre des relations le fructueux enseignement aux scoliers et dit: "(...) good teaching essentially depends upon how good, harmonious, and satisfying is the two-way relationship between teacher and pupil"³⁷. Cook³⁸ va plus loin. Il affirme que l'attitude de maître envers les enfants est en corrélation significative avec les relations maître-élève.

35 Stephen A. Corey & George C. Beery, The effect of teacher popularity upon attitude toward school subjects, dans The Journal of Educational Psychology, vol. 29, no 9, livraison de décembre 1936, p. 565-570.

36 Arthur J. Hearn, How studies of successful teachers, dans Educational Administration and Supervision, vol. 38, livraison d'octobre 1952, p. 370-375.

37 L. P. Lasker, Measuring teacher trainees' teaching skill, dans Psychology in the Schools, vol. 1, no 4, livraison d'octobre 1954, p. 400-405.

38 Walter S. Cook, Effect of personality characteristics of successful teachers, dans Journal of Educational Psychology, vol. 38, livraison d'octobre 1952, p. 370-375.

De ce qui précède on peut conclure que les psychologues aussi bien que les études expérimentales confirment l'importance des relations maître-élève à l'adolescence, pour le développement personnel et social de l'adolescent.

Cependant, les psychologues et les recherches scientifiques, tout comme les éducateurs et les adolescents, conviennent que ces relations exigent certaines conditions essentielles.

2. Conditions des relations

Les conditions exigées forment un ensemble de qualités nécessaires voire indispensables à l'établissement de relations fructueuses pour l'adolescent. Ces conditions sont déterminées par les psychologues et les études expérimentales.

a. Selon les psychologues

La première condition posée par les psychologues dans les relations maître-élève au moment de l'adolescence est la compréhension.

Cosell³⁵ qui a compilé les résultats d'entrevues et de questionnaires sur le sujet, a trouvé cette qualité:

35) Arnold Cosell, op. cit., p. 493-496.

indiquée à tous les âges, de 12 à 15 ans inclusivement. A douze ans, l'élève dit de sa maîtresse: "C'est l'être le plus merveilleux que je connaisse (...) elle est compréhensive, ne nous traite pas en bébés". A treize ans: "elle est compréhensive". A quatorze, ils apprécient les maîtresses qui "essaient de comprendre notre caractère et ne pensent pas qu'à notre travail". Enfin, à quinze ans, c'est ce que la maîtresse pense d'eux qui est important⁴⁰.

Sans aucun doute, ce que les adolescents réclament c'est la compréhension, compréhension de leurs goûts, de leurs attitudes, de leurs tendances, de leurs motifs d'action, de leurs énergies créatrices, de la forme et du degré de leur maturité. C'est aussi l'opinion de Bloch⁴¹ qui attribue à cette compréhension le moyen de fertiliser l'énergie de l'adolescent dans sa lutte pour atteindre l'indépendance et la maturité.

L'adolescent possédant une personnalité flexible à cause de l'instabilité posturale qui est caractéristique chez lui, répond mieux favorablement à un effort intellectuel centré sur la compréhension.

40 Arnold Gesell, op. cit., p. 494-495.

41 Peter Bloch, op. cit., p. 455-456.

Par contre, il est évident que le manque de compréhension des besoins de l'adolescent rendra l'enseignant incapable d'adapter effectivement le travail scolaire et de conseiller intelligemment ces élèves. Ausubel⁴² insiste sur ce point capital dans l'éducation des adolescents.

Pour Brulha et Collin⁴³, le besoin d'être compris et connu par l'éducateur n'est pas un simple besoin d'être apprécié objectivement par un adulte mais plutôt celui de se connaître soi-même et de se comprendre en recevant l'aide d'une autre personne.

Garrison⁴⁴ partage cette opinion en précisant que l'atmosphère de compréhension mutuelle entre le maître et l'élève permet à celui-ci de sentir sa valeur, de se comprendre, de s'accepter et d'agir ensuite avec la plénitude de ses capacités. Ces affirmations sont basées sur une étude rapportée par l'auteur⁴⁵, soixante et onze garçons et autant de filles donnant leur appréciation sur: What You Do Not Like About School. Dans les cinquante ite.,

42 David P. Ausubel, op. cit., p. 477.

43 D. Brulha et D. Collin, op. cit., p. 211.

44 Karl G. Garrison, The Adolescent, Child Psychology, New York, Prentice-Hall, [1957], p. 265.

45 Id., p. 264.

quelques-uns concernent les relations maître-élève. Les griefs des étudiants se concentrent sur le problème de la compréhension du maître à tous les points de vue.

L'incompréhension du maître qui parfois peut se terminer en injustice vis-à-vis de l'adolescent cause chez ce dernier des émotions plus vives et plus ressenties qu'en toute autre période de développement. Brooks⁴⁶ met ce point en évidence lorsqu'il donne des suggestions pour la discipline scolaire au moment de l'adolescence.

Jole & Hall⁴⁷ demandent que même les manquements à la discipline soient jugés avec compréhension et que les punitions ne soient données que sur cette base pour s'assurer la collaboration positive de l'élève fautif.

Selon Crow & Crow⁴⁸, le manque de compréhension de la part du maître est un des facteurs d'inactivité et de désaffection de l'école chez les adolescents.

La compréhension, pour s'établir, requiert tout d'abord, une connaissance de la psychologie de l'adolescence mais la connaissance ne suffit qu'à condition de passer dans la pratique. L'objectif de tout éducateur dans le

46 Fowler D. Brooks, op. cit., p. 603.

47 Luella Jole & Irma J. Hall, op. cit., p. 541.

48 Lester D. Crow & Alice Crow, op. cit., p. 421.

contrôle qu'il exerce sur sa classe sera donc selon Cole & Hall, "not quietness but the creation of an environment in which pupils can grow in both achievement, and personality"⁴⁹. Ces auteurs reviennent à maintes reprises⁵⁰ sur l'établissement de cette atmosphère relaxée, proprio à la compréhension, base de l'attente attendue.

Ce que Cole & Hall appellent atmosphère relaxée, Curlock⁵¹ le nomme climat psychologique et Anshel⁵², atmosphère démocratique.

Une telle atmosphère laissera aux élèves assez de liberté pour leur inspirer confiance ce qui, d'après Anderson⁵³, facilitera la manifestation des tendances positives et la correction des inclinations négatives sous la conduite de maîtres compréhensifs et vigilants.

Pleegs⁵⁴, s'appuyant sur une étude des réactions de deux mille élèves, insiste sur cette fonction capitale de

49 Lucella Cole & Irma S. Hall, op. cit., p. 336.

50 Id., p. 540, 557, 579, 580.

51 Elizabeth S. Curlock, op. cit., p. 403.

52 David S. Anshel, op. cit., p. 41 et 101.

53 Pierre Anderson, op. cit., p. 243.

54 Bruce S. Pleegs, op. cit., p. 24.

l'école de rendre l'enfant réceptif aux influences positives produites par le milieu scolaire.

Le même auteur, dans la préface de son ouvrage, indique les responsabilités qui incombent au maître d'un adolescent, responsabilités impossibles sans la compréhension:

We must know the adolescent better than he knows himself, we must understand him better than he understands himself, we must be capable of feeling as he feels, we must be aware of his problems and understand his reactions in the thousand and one situations in his environment; otherwise we shall not bring to him that sympathetic attitude which is the first condition for any success in our dealings with the adolescent (...). Unless we have an intimate understanding of the problems and points of view which adolescents have as they go through this period of change, we shall be in no position to win their confidence.

It is absolutely necessary for (...) teachers (...), in contact with high-school students, not only to understand the mercurial character of adolescence, but they must be aware of and be able to identify their students' major problems and needs.⁵

La compréhension est nécessaire mais selon Quel-
bel⁵⁶, insuffisante pour assurer des relations maître-
élève avantageuses. D'autres traits de personnalité doi-
vent s'y ajouter.

⁵⁵ Urban L. Fiecke, op. cit., p. 14.

⁵⁶ David L. Anshel, op. cit., p. 47.

Cole⁵⁷ se base sur plusieurs études, distinguant trois catégories de qualités qui permettront à un maître de remplir sa tâche adéquatement: des traits de caractère, des qualités qui rendent le maître socialement adapté et des aptitudes qui concernent les méthodes d'enseignement. Autrement dit, le bon maître doit posséder certaines qualités morales, sociales et didactiques.

Parmi ces traits de caractère énumérés, l'amour réel des élèves, l'enthousiasme, la maturité émotive, le sens de l'humour et la tolérance sont les principaux. Les autres traits indiqués dans cette catégorie peuvent être reliés soit à l'un, soit à l'autre trait déjà mentionné.

L'ensemble de ces caractéristiques forme la personnalité du maître, du moins dans le sens où l'entendent les adolescents. C'est elle qui les influence autant sinon plus que le savoir et l'érudition. C'est l'opinion d'Ausubel⁵⁸. La même idée revient⁵⁹ quand le psychologue affirme que les adolescents dans tout ce qui concerne le milieu scolaire réagissent spécialement à la personnalité du maître.

57 Luella Cole « Iowa », op. cit., p. 570.

58 David L. Ausubel, op. cit., p. 477.

59 Ibid., p. 422.

Pour Rikunas⁶⁰, la personnalité du maître est l'un des facteurs qui agit directement sur l'adolescent dans son développement intellectuel et son adaptation sociale. Selon Fleege⁶¹, c'est la personnalité du maître en contact avec celle de l'adolescent qui stimulera au bien, donc positivement si la personnalité du maître est équilibrée et négativement, i.e., éloignera l'adolescent des valeurs essentielles si elle n'est pas ce qu'elle doit être.

Cesell, dans la section de son ouvrage réservée aux relations maître-élève, rapporte les opinions des adolescents. La personnalité du maître est souvent en jeu. "Elle (la maîtresse) a bon caractère; est pleine d'humour". "Elle n'a pas beaucoup de personnalité". "Elle est taquine, amicale", "elle a une personnalité étonnante". "Elle a une plus forte personnalité que les autres, peut tenir tête à n'importe qui"⁶². Ces témoignages des 12-15, rapportés par Cesell, s'ils montrent le sens très varié attribué à ce terme personnalité, révèlent en même temps, d'une façon incontestable, que la personne du maître, plus que ses qualités d'enseignement, sont le point de mire des adolescents.

60 J. Rikunas & E.J. Albrecht, Psychology of Human Development, New York, McGraw-Hill, 1961, p. 210.

61 Urban S. Fleege, op. cit., p. 107.

62 Arnold Cesell, op. cit., p. 493-496.

Au fond, cet âge instable requiert un point d'appui et c'est sur la maturité du maître qu'il compte pour se stabiliser. Crow & Crow⁶³ et Blos⁶⁴ mettent ce trait en évidence. Le maître qui possède la maturité requise est respecté et aimé des adolescents. Son influence peut s'étendre en proportion de ce respect⁶⁵ et jusque dans la vie personnelle du jeune pour son plus grand bénéfice⁶⁶.

Par contre, un maître qui, au lieu de se présenter sous les traits de personnalité qui font, selon Cesell, "une classe d'école pleine de vitalité"⁶⁷, utilise l'arme du sarcasme et du ridicule pour imposer son autorité, devient pour les adolescents un objet de peur. Cette situation, d'après Cole & Hall⁶⁸, trouble le développement émotif de l'adolescent, provoque l'apparition de comportements étranges et défavorise l'apprentissage.

Ces attitudes antipédagogiques se reflètent souvent chez les maîtres dominateurs qui emploient la force, les

63 Lester H. Crow & Alice Crow, op. cit., p. 91.

64 Peter Blos, op. cit., p. 500.

65 Urban H. Fiesge, op. cit., p. 107.

66 Pierre Mendousse, op. cit., p. 249.

67 Arnold Cesell, op. cit., p. 488.

68 Luella Cole & Irma E. Hall, op. cit., p. 539.

commandements, le blâme, la honte, les reproches ou les attaques personnelles contre les élèves. Ces maîtres, selon Gurlock⁶⁹, basent ces attitudes sur des études expérimentales, exercent sur les jeunes une influence défavorable qui se manifeste par de l'agressivité, de l'hostilité, du ressentiment envers le maître. Elle engendre des conflits et la perte de l'estime de soi qui ajoutent à l'instabilité émotionnelle de cet âge.

Ausubel⁷⁰, mettant en relief une telle situation, insiste d'autre part sur la pratique non moins désastreuse du laisser-faire. Le manque de structure, d'organisation, de discipline, joue un rôle analogue à celui de l'autoritarisme. Il aboutit à la confusion, à l'insécurité et à la frustration. Les adolescents placés dans l'un ou l'autre de ces milieux ne peuvent se préparer adéquatement à la vie sociale, à la façon de se conduire effectivement avec les adultes. Au contraire, ils développent de fausses conceptions sur les structures sociales et une vocation dans laquelle ils devront s'engager pour faire un succès de leur vie.

69 Elizabeth H. Gurlock, op. cit., p. 472-473.

70 David H. Ausubel, op. cit., p. 415-416.

voilà ce que les psychologues pensent de la personnalité du maître comme condition de relations fructueuses dans le développement de la personnalité de l'adolescent.

Dans leur tableau des caractéristiques du bon maître, Cole & Hall⁷¹, après l'énumération des traits de caractère, posent les conditions pour une adaptation sociale du maître vis-à-vis des élèves. Les qualités exigées peuvent converger sur la compréhension dont il a été question au début de la première partie de cette section.

La compréhension qui se manifeste par l'intérêt et l'amour désintéressé portés aux élèves reste toujours la première condition d'un bon maître. Comme le dit Cole: "Any fine individuals of irreproachable character do not make good teachers because, fundamentally, they are not interested in people"⁷².

En plus de la compréhension et de la personnalité, il reste à mentionner ce que ces auteurs appellent Instructional Methods⁷³. Les traits décrits forment les qualités didactiques que doit posséder le maître qui

71 Luella Cole & Irma A. Hall, op. cit., p. 570.

72 Id., p. 571.

73 Id., p. 570-571.

enseigne aux adolescents. qu'il soit compétent, qu'il sache enseigner: voilà deux expressions sur les lèvres de tous les jeunes et exprimées de façon diverses par les psychologues qui ont traité de psychologie de l'adolescence, en particulier: Garrison⁷⁴, Crow & Crow⁷⁵, Gesell⁷⁶ et Hurlock⁷⁷.

Cole & Hall consacrent une section⁷⁸ de leur ouvrage aux caractéristiques des adolescents à qui l'enseignement doit être adapté et l'on veut les motiver pour qu'ils accomplissent leur travail. Après le développement des huit caractéristiques qu'elles proposent, Cole & Hall donnent les qualités d'un enseignement qui répondra aux besoins des adolescents. Cet enseignement

Must relate drill to some desired purpose and must eliminate sheer monotony as much as possible; it must be interesting; it must give the adolescent mental exercise; it must stir his imagination; it must allow him to feel and develop his independence; it must socialize him; it must give him insight into his daily life; and it must provide him with as many explanations as he can understand⁷⁹.

74 Karl C. Garrison, op. cit., p. 265.

75 Lester D. Crow & Alice Crow, op. cit., p. 424.

76 Arnold Gesell, op. cit., p. 495-496.

77 Elizabeth L. Hurlock, op. cit., p. 247.

78 Luella Cole & Irma C. Hall, op. cit., p. 570-580.

79 Ibid., p. 579.

Ausubel parlant de l'apprentissage à l'adolescence³¹ insiste davantage sur le développement de l'intelligence et les changements opérés dans la façon dont l'adolescent réagit vis-à-vis les connaissances. Le développement de l'intelligence à ce moment implique pour le maître un soin particulier dans l'orientation de son enseignement.

Mais si la compétence, l'érudition du professeur, ses méthodes d'enseignement sont nécessaires au maître qui enseigne aux jeunes, elles doivent être alliées au don de l'enseignement pour être profitables. Ce don est lié étroitement à la personnalité de l'éducateur. C'est la pensée d'Ausubel: "The appropriateness of one or another of the formal methods largely depends on the teacher's own personality"³².

Il est évident que "les maîtres les plus sisserts auront beau déverser sur les jeunes auditeurs des torrents d'éloquence" pour utiliser l'expression de Condoussé³³, ils ne susciteront que froide admiration en l'absence de toute instance effective. Une telle science, d'après Grilina et Guillon³⁴, demeurera stérile et constituera tôt ou tard un

30 David L. Ausubel, op. cit., p. 491.

31 Id., p. 470.

32 Pierre Condoussé, op. cit., p. 290.

33 L. Grilina et H. Guillon, op. cit., p. 112.

corps étranger dans l'âme du sujet. La maturation de l'adolescent n'y trouvera aucun profit.

En résumé, les psychologues demandent que les maîtres qui enseignent aux adolescents possèdent de la compétence, oui, mais ils insistent davantage sur les qualités morales qui constituent une personnalité équilibrée. Leur attention toutefois se concentre tout d'abord sur la dimension qui fera du maître, selon Cole (1961), l'élément central de la description du maître idéal: "A vital cog in the machinery of putting pupils who need expert attention of any kind in touch with the person who can best help them"⁴.

Les conditions nécessaires aux relations maître-élève sont indiquées également dans les études expérimentales faites dans le domaine de l'adolescence.

5. Selon les études expérimentales

Dans ses commentaires sur les études variées faites au sujet des maîtres, il est dit:

It is interesting and significant in the various studies that knowledge of the subject matter as such seems to be taken for granted and that the success or failure of a teacher appears to lie more largely in personal qualities and social relationships⁵.

4. Cole, 1961, p. 107.

5. Willard, 1960, p. 107.

que ces caractéristiques de succès ou d'échec soient reliées à des qualités personnelles du maître, cela ressort d'une étude de Michael et al⁶⁶. Vouloir connaître les facteurs considérés comme importants dans l'établissement d'une classe plaisante, agréable et joyeuse, les auteurs ont distribué un questionnaire à 409 garçons et à 107 filles de 11e et 12e année de cinq High School américains. Les résultats indiquent que les deux premiers des six facteurs d'importance chez le maître sont sa méthode d'enseignement et sa personnalité.

Des deux caractéristiques, professeur comme personnalité et professeur comme instructeur, reviennent dans l'étude de Jersild⁶⁷. Les deux facteurs sont mentionnés comme les plus importants par des adolescents de 13 à 17 ans, dans une proportion de 64% pour la personnalité contre 64% pour la méthode d'enseigner des maîtres.

66 William W. Michael, Lerle E. Berreid & Eugene J. Cryan, Survey of Student-Teacher Relationships, dans Journal of Educational Research, vol. 44, no 9, livraison de mai 1951, p. 657-673.

67 A.T. Jersild, Characteristics of Teachers Who are "Liked Best" and "Disliked Most", dans Journal of Experimental Education, vol. 9, no 2, livraison de décembre 1940, p. 139-152.

Une évaluation analogue du bon maître est signalée par Taylor⁸⁸ et par Yourglich⁸⁹. Cette dernière demandait aussi l'opinion des maîtres sur le professeur et sur l'étudiant idéal. En ce qui concerne les traits du professeur idéal, la comparaison, en fréquence, des opinions entre les élèves et les enseignants est la suivante:

Students		Teachers	
Understanding	51	Integrity	47
Ability to communicate	74	Maturity	44
Integrity	64	Ability to communicate	36
Maturity	56	Understanding	36
Stimulating	50	Academic background	35
etc. ⁹⁰			

La compréhension obtient le plus haut pourcentage chez les adolescents, comme caractéristique d'un maître idéal. Cette qualité, avec l'affection et les sentiments interpersonnels constituent ce que Coggin⁹¹ a appelé le maître inclusif.

88 W. Taylor, Evaluation des caractéristiques du bon professeur par les enfants, dans British Journal of Educational Psychology, vol. 32, no 3, 1961, p. 25-30.

89 Anita Yourglich, Study on correlation between college teachers' and students' concepts of ideal-student and ideal-teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 49, no 1, livraison de novembre 1955, p. 50-4.

90 Anita Yourglich, op. cit., p. 60.

91 W. Coggin, La conduite des maîtres et le rapport de leurs élèves, dans Journal of Experimental Education, vol. 27, no 2, livraison de décembre 1954, p. 10-15.

leur une étude en fait certain. Il se dit que les résultats de la recherche, Joca, trouve que le maître individuel favorise le rendement des élèves. Les autres études, notamment celles qui ont été faites sur l'efficacité des professeurs ont donné des résultats contradictoires et ils en évitent la possibilité au maître.

Leil et Zauburne²² donnent le compte-rendu d'une recherche effectuée afin de déterminer la raison de l'efficacité des maîtres d'après les résultats obtenus par les élèves. Les auteurs concluent que le succès des élèves vient d'abord de la personnalité du maître. Cette étude a été effectuée au niveau, respectivement, de la 5^e et de la 6^e année de la conclusion dans les études d'Arickson²³, de Reed²⁴ et de Wylands²⁵.

22 Leil et Zauburne, compte-rendu de l'université de Toronto sur l'efficacité des professeurs, dans Journal of Educational Research, vol. 35, no 1, livraison de mai 1922, p. 347-351.

23 Harley L. Arickson, Material Study of the Inability, dans Journal of Experimental Education, vol. 13, no 1, livraison de septembre 1924, p. 1-39.

24 Harold S. Reed, An Investigation of the Relationship Between Reasoning Effectiveness and Teacher's Attitude of Acceptance, dans Journal of Experimental Education, vol. 21, no 4, livraison de juin 1928, p. 277-285.

25 Percival L. Wylands, Methods of the Effective Teacher, dans Journal of Experimental Education, vol. 23, no 4, livraison de juin 1930, p. 250-260.

Les traits de personnalité du maître qui réussit a été l'objet d'une vaste enquête sous la direction de Witty⁹⁶. Par le truchement de la radio, il lança aux élèves de la 2e à la 12e année le sujet de composition suivant:

The Teacher Who Has Helped Me Most. L'ensemble des réponses ont mentionné les traits établissant la signification d'une hygiène mentale à l'école: coopération, bonté, intérêt, etc. Ces garçons et ces filles voulaient de la reconnaissance au maître en proportion de la sécurité, du succès personnel et des expériences qui les ont aidés à s'adapter socialement. En somme, cette étude montre que les maîtres sont appréciés non pas tellement pour leur savoir ou leurs méthodes, mais pour l'amitié, l'aide et l'intérêt qu'ils apportent aux problèmes des élèves.

Cette influence de la personnalité du maître sur l'adaptation de l'élève et sur sa personnalité est signalée dans une étude d'Anderson⁹⁷ et une autre de Symonds⁹⁸.

⁹⁶ Paul Witty, An Analysis of the Personality Traits of the Effective Teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 40, no 9, livraison de mai 1947, p. 552-571.

⁹⁷ Harold H. Anderson, Studies of Teachers' Classroom Personality, III, Applied Psychology Monograph, no 11, Stanford University, 1946, cité par Percival M. Symonds, dans Journal of Educational Research, vol. 40, no 9, livraison de mai 1947, p. 553.

⁹⁸ Percival M. Symonds, Personality of the Teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 40, no 9, livraison de mai 1947, p. 552-551.

Le même Reynolds, dans une conférence présentée à la National Society of College Teachers of Education, propose six facteurs de personnalité qui sont essentiels à tout individu désirant réussir comme professeur:

1. Every teacher should like teaching and through her work should attain personal goals and satisfaction (...).
2. A good teacher should be personally secure and should have self respect, dignity and courage, as opposed to feelings of inferiority and inadequacy (...).
3. A good teacher must be able to identify herself with children (...).
4. The competent teacher is emotionally stable (...).
5. The effective teacher should be free from anxiety. She should be free to experiment and to try out innovations in her teaching in the classroom (...).
6. A good teacher is not too self-centered or selfish, but is able to give herself over, and without reserve to the needs and interests of her pupils.

De ce qui précède, on peut dire que les études expérimentales mettent en évidence les conditions essentielles à des relations maître-élève efficaces.

Parmi ces conditions, la personnalité du maître, notamment la compréhension est en premier lieu dans le portrait du maître idéal. Il est à noter toutefois que la compétence professionnelle et l'aptitude à enseigner sont souvent considérées comme prérequis au niveau de l'acte pédagogique.

quand les qualités de maître comme « instructeur » et de maître comme personnalité entraînent explicitement dans le cours les propos des adolescents, il y a un développement de l'activité mentale¹⁰⁰.

Les études expérimentales précitées concernent principalement la période de 1946-1960. Elles insistent sur la personnalité du maître qui exerce un rôle divers de l'école secondaire. Depuis 1960, et lors de la dernière étude effectuée dans le domaine de l'adolescence et celle qui précède, sont rapportées par Moore et al.¹⁰¹, il semble que les investigations portent davantage sur le rôle social de l'enseignant et sur l'orientation des adolescents.

Le Dr Campbell paraît, de première main, avoir accompli un travail de penser. Dans son livre datant de 1954, il mettait l'accent plutôt sur la personnalité du maître qui enseigne aux adolescents¹⁰². Comme dans son récent article, il écrit:

100 David P. Moore, op. cit., p. 47.

101 Belle Cole, op. cit., p. 587, 588-589.

102 David P. Campbell, op. cit., p. 482, 483.

It is obvious that because teachers deal with impressionable children and effect their personality development, they should not have unstable or destructive personalities. Nevertheless, the principal criterion in selecting and evaluating teachers should not be the extent to which their personality characteristics conform to the theoretical ideal promotion healthful personality development, but rather their ability to organize and present subject matter effectively, to explain ideas clearly and to articulate and competently direct pupil learning activity¹⁰³.

Toutefois, la pensée d'Ausubel n'a pas varié, au fond, car il admet l'influence de la personnalité du maître sur celle de l'élève. Quand il souligne les qualités de stabilité et d'intégration, c'est qu'il les considère comme prérequisés chez les maîtres. Il peut donc ensuite insister davantage sur leur compétence et leur méthode.

Une étude très récente met l'accent sur la personnalité du maître dans l'enseignement. Partant des motifs qu'ont les candidats qui se destinent à l'enseignement, Mitchell formule l'hypothèse que:

Different motives for entering teaching are related in psychological meaning to basic personality characteristics which might have some bearing on the classroom behavior of the teacher.

et l'auteur, après son étude expérimentale, conclut:

¹⁰³ David H. Ausubel, Some Misconceptions Regarding Mental Health Functions and Practices in the School, dans Psychology in the Schools, vol. 2, no 2, hiver de l'année 1965, p. 150.

motives for entering teaching do appear to be internally related to basic personality characteristics¹⁰⁴.

Les investigations actuelles prennent une voie différente peut-être mais à la fin, aboutissent aux mêmes conclusions apportées par les psychologues des années passées. Il n'est pas moins exigeant pour les maîtres, notre époque réclamera davantage. À une compétence purely technique, les maîtres doivent joindre les qualités morales qui constituent une personnalité équilibrée.

En définitive, l'observation des psychologues et les études expérimentales établissent que les maîtres sont les véritables agents de formation pour les adolescents. Pour remplir ce rôle et rendre pleinement efficaces leurs relations avec les élèves, ils doivent avoir du prestige qu'apporte la compétence dans la matière à enseigner mais surtout, ils doivent posséder un bon sens de l'enseignement. Ce bon sens, enraciné dans la compréhension des besoins des jeunes et dans l'aptitude à communiquer, rend l'adolescent réceptif aux éléments positifs donnés par le maître qui a atteint la maturité, qui possède une personnalité équilibrée.

¹⁰⁴ James V. Hitchcock, *Personality Characteristics Associated with Motives for Internal Goals*, *Journal of Personality*, vol. 40, no 10, livraison de juin 1965, p. 523-532.

pour faciliter l'adaptation aux diverses situations,
les besoins complexes présentés et les attitudes élaborées dans
les deux chapitres précédents.

Le développement de la personnalité
I. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNÉ

Développement personnel:	}	Caractériel: affirmation de la personnalité.
		exercice de la liberté
		Motif: sécurité, santé mentale, stabilité.
		Intellectuel: études, rendement scolaire.

Développement social:	}	Extension des relations
		acquisition d'attitudes sociales par des expériences sociales.

• **CONCLUSIONES DE LA RECHERCHE**
L'analyse des qualités didactiques et psychologiques

<p>qualité didactique:</p>	<p>{</p>	<p>compétence</p>	<p>{</p>	<p>académique: science professionnelle: don de la communication et méthodes d'ensei- gnement.</p>
<p>qualités psychologiques:</p>	<p>{</p>	<p>compréhension</p>	<p>{</p>	<p>amour vrai des jeunes respect de l'individu</p>
	<p>{</p>	<p>personnalité</p>	<p>{</p>	<p>essence de traits se résumant dans la natu- rité.</p>

En ce qui concerne l'importance des relations, les psychologues ont insisté sur les deux aspects du développement de l'adolescent: personnel et social. Quant aux éducateurs et aux adolescents, c'est l'aspect touchant la personnalité qui a retenu leur attention. Le développement social n'est pas explicitement mentionné. Pour ces deux groupes, ce qui compte, c'est le développement personnel et, sous cet aspect, c'est l'épanouissement émotif qui est la première préoccupation. Les études expérimentales, résultant d'enquêtes auprès d'éducateurs et d'adolescents, sont dans la même ligne d'idée: le développement personnel de l'adolescent.

Pour ce qui est des conditions, l'accord est parfait entre tous les groupes. Ce qui est exigé, c'est une double compétence: le savoir et le savoir-faire, c'est-à-dire, la connaissance de la discipline à enseigner et la possibilité de communiquer cette science. Le don de la communication est facilité par l'application de méthodes adéquates mais il requiert plus que ce plan scolaire, il prend racine dans la compréhension du maître. Cette qualité réclamée par tous, comprend l'amour réel des élèves et le respect de leur individualité. De plus, un ensemble de traits exprimés de façons diverses, mais convergent sur la

personnalité du maître, plus précisément sur sa maturité, ressortent des données précédentes. Il est à noter que toute l'importance des relations est située par rapport à l'adolescent tandis que les conditions reposent entièrement sur la personne du maître.

En résumé, un équilibre manifeste entre la compétence et la personnalité de l'éducateur, et, si l'une des deux caractéristiques doit primer que ce soit la personnalité du maître: telles sont les conditions essentielles qui ressortent de l'enseignement des psychologues et des vérifications expérimentales, tout autant que ces conditions apparaissent dans le témoignage des éducateurs et dans celui des adolescents, en ce qui concerne les relations maître-élève au cours secondaire.

Le chapitre suivant indiquera les données du rapport Parent au sujet des relations maître-élève, en particulier, les suggestions concernant le maître, puisque celui-ci est considéré par les psychologues comme la personne-clé de l'éducation, donc le facteur primordial dans les contacts maître-élève.

Ces propositions seront jugées à la lumière du critère indiqué, soit l'importance des relations et les

conditions. L'équilibre entre la compétence et la personnalité du maître, cette dernière est considérée plus fondamentale.

En d'autres termes, la question est la suivante: Les données du rapport parent indiquent-elles l'importance des relations maître-élève et particulièrement, l'importance du maître comme agent de formation des adolescents? insistet-elles autant sinon davantage sur la personnalité que sur la compétence du maître qui enseigne au cours secondaire?

Le prochain chapitre essaiera de tracer des éléments de réponse.

CHAPITRE IV

ANALYSE DU PROBLÈME DANS LE RAPPORT PARENT

Les psychologues et les études expérimentales ont corroboré les opinions des éducateurs et celles des adolescents au sujet de l'importance des relations maître-élève à l'adolescence. Pour ces investigateurs, l'élément primordial dans les rapports scolaires est le maître: son rôle étant d'être un puissant agent de formation.

C'est donc sur la personne du maître, sur ses aptitudes professionnelles et psychologiques que se sont concentrés les efforts des chercheurs. Le chapitre précédent a fait ressortir les résultats de leurs investigations.

Le présent chapitre se propose d'abord d'analyser, dans le rapport parent, les propositions traitant des rapports maître-élève au cours secondaire et ensuite, d'évaluer ces données au moyen du critère choisi pour cette étude.

1. propositions du rapport parent

L'enquête royale sur l'enseignement a pour objet: "l'enseignement à donner aux enfants". On lit même les

1 Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, vol. 3, 1964, p. 3.

suggestions, recommandations et observations émises par les commissaires tout au long du Rapport.

L'auteur de la présente recherche ne prétend pas trouver dans le Rapport un traité complet de l'adolescence, de ses besoins, de ses aspirations, de son éducation. Mais comme l'éducation est inséparable de l'enseignement, selon l'idée exprimée en maints endroits par les commissaires eux-mêmes², et qu'il est du rôle de l'école de ne pas "se contenter d'instruire, mais de former les intelligences et les caractères, c'est-à-dire, éduquer"³, le document doit fournir des directives concernant non seulement l'enseignement mais aussi l'éducation des enfants. Ces directives sont encore plus essentielles à l'adolescence puisque d'après les auteurs du Rapport, "c'est surtout au moment de l'adolescence que l'affectivité semble prendre le pas sur le développement intellectuel de l'élève"⁴.

Cette phase particulière du développement requiert une attention spéciale des maîtres. Des études ont prouvé que l'adolescent se fie et se confie plus volontiers à son maître qu'à ses parents. D'où l'importance des relations maître-élève à cet âge.

² Gouvernement du Québec, *op. cit.*, vol. 1, p. 13, 14, 17, 20, 33; vol. 2, p. 3, 21, 302, 327.

³ *Ibid.*, vol. 2, p. 21.

⁴ *Ibid.*, vol. 2, p. 7.

Les propositions du Rapport relatives à la présente recherche seront mentionnées sous les titres suivants:

a. importance des relations et du rôle du maître au secondaire; b. exigences du Rapport pour les maîtres du secondaire.

a. importance des relations

L'importance des relations est soulignée lorsque le Rapport détermine le rôle du principal d'école et les fonctions du psychologue scolaire:

Le principal d'une école secondaire polyvalente ne manquera pas de besogne (...). Il faut aussi contrôler le travail d'une cinquantaine de professeurs et celui d'un millier d'étudiants; instaurer une discipline ferme, souple, éducative; soigner les relations avec les professeurs, faciliter les relations des professeurs entre eux, les relations des professeurs avec les étudiants, les relations parents-maîtres (...)⁵.

D'autres passages concernent le psychologue:

Le psychologue, dans une école, peut remplir un certain nombre de fonctions (...):

* * * * *
aider les enseignants dans leurs relations avec les élèves (...)⁶.

L'importance des relations est admise pour le rendement scolaire des élèves:

⁵ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 147.

⁶ Ibid., vol. 2, p. 331.

L'étude approfondie et la recherche dans une ou deux disciplines enrichissent le maître et le forment (...). Il apprend à se cultiver en lisant; il constate les limites de bien des explications scientifiques et la relativité des connaissances. Une telle attitude d'esprit est nécessaire à tous les maîtres (...). Les enfants bénéficieraient donc de ce contact avec un maître mieux formé (...).⁷

Si on veut vraiment favoriser le travail d'équipe (...), il conviendrait d'aménager dans chaque établissement plusieurs petites salles de réunion. Par petits groupes, professeurs entre eux, étudiants entre eux, professeurs et étudiants ensemble auront souvent besoin de s'y réunir, et l'école secondaire favorisée vraiment dans son enseignement les méthodes actives.⁸

En l'organisation scolaire proposée: l'école polyvalente⁹ et la répartition des élèves en rythmes d'apprentissage¹⁰, les commissaires établissent des tuteurs¹¹. Ces professeurs seront chargés "de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves"¹². Leur rôle est de

veiller, auprès de la vingtaine d'étudiants dont [ils ont] la responsabilité, à ce que chacun comprenne bien ce qu'il fait dans chacun des cours et avance, dans tous les cours, à une cadence satisfaisante¹³.

7 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 270.

8 Ibid., vol. 1, p. 140.

9 Ibid., vol. 1, p. 15.

10 Ibid., vol. 1, p. 55.

11 Ibid., vol. 1, p. 130; vol. 2, p. 243.

12 Ibid., vol. 1, p. 133.

13 Ibid., vol. 2, p. 13.

Ces échanges tuteur-élève s'établissent :

non seulement quant à la matière qu'il s'acquiert eux-mêmes, mais aussi quant à la durée de leurs études et quant aux problèmes particuliers de la formation de ces élèves. Au cours de rencontres nombreuses, le tuteur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'élève et particulièrement au problème de son orientation¹⁴.

En plus de fournir aux écoliers des méthodes de travail et de leur indiquer une discipline intellectuelle adaptée à leur âge, le tuteur aura pour fonction de

stimuler la force, la courage, la curiosité, l'ingéniosité, à donner confiance au cœur, à leur bien leur travail et, à l'occasion, à établir un parallèle entre ces valeurs scolaires et celles qui ont fait les héros et les grands hommes. Au cours de rencontres individuelles, le tuteur pourra encourager chacun à bien faire son devoir d'élève; il devrait être invité à consacrer au moins une dizaine de minutes par semaine à chaque élève, afin de se tenir au courant des progrès et des difficultés de chacun; au besoin, le tuteur consultera les enseignants qui ont affaire à tel ou tel élève, ou le conseiller d'orientation ou l'assistante sociale, afin de discuter avec eux la solution des difficultés que rencontre cet élève¹⁵.

L'importance des relations est encore soulignée par le rapport quand il parle du rôle important et irremplaçable¹⁶ que le maître est appelé à jouer en matière de ce qu'il connaît ; parfois ses interventions que germe.

14 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 134.

15 Ibid., vol. 2, p. 21.

16 Ibid., vol. 2, p. 271-272.

Enfin, l'importance des relations maître-élève vient du fait que

le contact des écoliers avec des maîtres qui soient des hommes vraiment masculins et des femmes vraiment féminines, qu'il s'agisse de religieux ou de laïcs (...), est un des éléments qui peuvent aider l'enfant et l'adolescent à envisager les problèmes de la vie, ceux de la vie familiale en particulier, avec confiance¹⁷.

L'importance des relations est accentuée par les suggestions du Rapport concernant l'importance et le rôle des maîtres.

Selon les commissaires, toute la réforme du système d'enseignement repose sur le maître¹⁸. C'est encore au maître que revient la mission "d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence. En cela on ne sera jamais trop exigeant à l'endroit des enseignants"¹⁹.

Bien plus, les programmes scolaires visent au développement intégral de l'écolier. L'école doit donc fournir diverses expériences et c'est le maître qui doit apprendre à l'élève:

17 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, p. 242.

18 Ibid., vol. 1, p. 18, 33, 132, 235.

19 Ibid., vol. 1, p. 13.

à travailler seul et à travailler en équipe; ce sont là deux façons complémentaires de s'instruire et de se former; savoir utiliser ses moments de loisir et savoir les partager utilement et utillement avec des compagnons; c'est aussi un nécessaire apprentissage. L'école doit donc donner à l'enfant des occasions variées de s'instruire et de se former, tant sur le plan personnel que sur le plan social (...)¹⁶.

Développer l'enfant sur le plan personnel et social c'est lui fournir l'occasion de travailler sérieusement par lui-même, de développer son sens des responsabilités. C'est ici que le maître ne peut plus être uniquement un régent ou un conférencier; c'est un guide, un aîné, un être lui-même constamment à la recherche de la vérité¹⁷, et dans l'esprit qui doit présider au nouveau programme, le maître "tend à devenir plutôt un veilleur et un guide qu'un distributeur de connaissances"¹⁸. Les commissaires considèrent de plus que l'école

est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son apprentissage intellectuel et humain; l'école est l'atelier de cet apprentissage. Maîtres et orienteurs orientent cet apprentissage vers les instruments et outils intellectuels (...), qui favoriseraient cette évolution, si intense, si active, si difficile parfois vers la maturité (...)¹⁹.

16 Journal de la pédagogie, 1960, op. cit., vol. 7, p. 12.

17 Ibid., vol. 2, p. 2.

18 Ibid., vol. 1, p. 303-304.

19 Ibid., vol. 2, p. 2.

Dans ses orientations pédagogiques générales, le rapport insiste sur l'exemple du maître comme l'une des meilleures méthodes de la pédagogie active:

La pédagogie active suppose, de la part du maître, une conscience professionnelle très exigeante; la préparation de classe est beaucoup plus complexe (...); on doit tout prévoir (...), se demander quelles difficultés surgiront afin de les prévenir, se tenir en alerte et prêt à aider ceux qui ont besoin d'aide, s'assurer que chacun est intellectuellement actif. En outre (...), l'une des meilleures méthodes est encore l'exemple du maître (...).²⁴

Le paragraphe décrit ensuite les qualités demandées au maître pour que son exemple transmette aux élèves les exigences de la morale:

(...), des corrections faites avec soin et favorisant le progrès personnel de l'élève exercent par cela sur celui-ci une influence plus durable que l'enseignement collectif ou le travail en groupes. Un maître consciencieux, précis, attentif forme souvent des élèves consciencieux, précis, attentifs, par la seule vertu de l'exemple. La première morale que l'école doit transmettre, c'est la morale du travail bien fait, la conscience, la persévérance et le courage intellectuels, l'amour de la vérité.²⁵

En plusieurs passages, le rapport insiste sur l'attitude du maître jouant un rôle essentiel dans le développement des élèves:

²⁴ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, p. 10-11.

²⁵ Ibid., ibid.

(...) La première leçon de morale est sans doute celle-ci : c'est l'attitude du maître, sa conscience au travail, sa manière soignée de remplir ses devoirs, sa façon de parler, de se tenir, autant que sa sensibilité aux valeurs morales, sa justice, sa bonté, son amabilité envers ses collègues ou ses élèves. La plupart de ceux qui ont écrit sur le sujet de la formation morale que doit donner l'école insistent sur la valeur de l'exemple que donne le maître. Le maître doit avoir conscience de l'importance de son rôle dans la transmission des valeurs morales (...). La conscience, la droiture, la noblesse d'un maître ont des répercussions incroyables dans l'âme des enfants.

La vie scolaire peut aussi offrir l'occasion de développer, dans l'enfant, des vertus sociales, l'amour et le respect d'autrui. Le nouveau, ici, l'attitude personnelle du maître se reflétera souvent dans les convictions et les jugements de ses élèves; son respect pour l'élève, sa bonté, sa gentillesse, sa générosité, son dévouement ou au contraire parfois son étroitesse d'esprit, son intolérance, sa lâcheté, sa mesquinerie constituant en soi des leçons bonnes ou mauvaises (...).

Les autres paragraphes du rapport²⁶ accordent le même sujet important de l'attitude du maître dans la formation des élèves.

Et ce rôle du maître s'étend à la vie même de l'étudiant:

²⁶ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, pp. 115-116.

²⁷ Ibid., vol. 2, pp. 116-117.

²⁸ Ibid., vol. 2, pp. 117, 121, 130, 135.

(...) C'est à ces adolescents pleins de trouble intérieur, incertains de leurs centres, de leur corps et de tout leur être, que le maître a cette mission de faire aimer l'étude, de donner une soif de comprendre tout ce qui se passe autour d'eux; c'est eux qu'il a mission d'intégrer par sa vie à la vie de plus en plus complexe du monde où nous vivons, de les y faire participer à l'activité sociale, et selon une dynamique culturelle qui les incite à participer eux-mêmes un jour à cette évolution du monde²⁹.

Ainsi, les matières elle-même offriront à l'élève une vision tronquée ou complète de l'homme ou de l'univers selon l'esprit et l'attitude de celui qui les enseignera.

L'enseignement peut être général ou spécialisé quelles que soient les matières enseignées. Ce qui le détermine, c'est d'abord la structure du programme, son équilibre à terme; mais par-dessus tout, c'est l'esprit et l'attitude des maîtres. Toute matière peut être enseignée de façon à déboucher sur l'homme ou sur le monde, ou elle peut être approfondie pour elle-même et devenir en soi un univers. Tout dépend de sa place dans le programme et de l'orientation que le maître donne à l'enseignement³⁰.

Voilà toutes les fonctions que le rapport attribue aux professeurs. Si les commissaires ont été conciliants au rôle exceptionnel que le maître est appelé à jouer chez les élèves en général et chez les adolescents en particulier, ils ont formulé des exigences qui sont les conditions nécessaires pour que les maîtres remplissent bien ce rôle.

29 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, p. 7-1.

30 Ibid., vol. 1, p. 11.

b. Exigences du Rapport pour les maîtres du secondaire

Ces exigences comportent des qualités didactiques et des qualités morales. Les maîtres ne sont-ils pas la base même sur laquelle repose toute la réforme scolaire? "Nous devons répéter sans cesse que toute la réforme repose sur la collaboration des maîtres"³¹. Et le paragraphe indique les conditions générales pour atteindre l'objectif:

(...) Les universités devront prêter très soigneusement la préparation des enseignants et quant à la compétence dans la matière à enseigner et quant à la formation pédagogique et aux connaissances dans la didactique de cette matière; elles doivent aider tous ceux qui le veulent à se perfectionner³².

Se préparer à enseigner, posséder une compétence académique réelle, se former en pédagogie équivalent souvent à avoir travaillé et obtenu des titres. C'est pourquoi le Rapport insiste sur la licence comme condition minimale à un professeur du niveau secondaire:

Le personnel enseignant de l'école secondaire doit posséder les titres requis. Si on veut que l'enseignement secondaire discipline l'esprit, entraîne à l'étude personnelle, transmette un savoir bien assimilé, il faut le confier à des professeurs possédant une formation universitaire. Ce doit être comme idéal à poursuivre qu'un jour tous les professeurs du secondaire soient au moins titulaires d'une licence (...)³³.

³¹ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 7, p. 20.

³² Ibid., idem.

³³ Ibid., vol. 1, p. 147-148.

La même idée revient encore dans ces passages:

(...) Disons tout de suite (...) que les programmes d'études et la préparation des maîtres que nous proposons supposent que, graduellement on en arrivera à ce que tous les enseignants du secondaire soient détenteurs d'une licence (...)³⁴.

Au secondaire, chaque professeur étant spécialiste d'une discipline devra posséder la licence appropriée (...)³⁵.

Pour chaque discipline: la religion³⁶, l'anglais et le français³⁷, les sciences sociales³⁸, les sciences et les mathématiques³⁹, l'histoire⁴⁰, la géographie⁴¹, les arts plastiques⁴², la musique⁴³, l'éducation physique⁴⁴, le Rapport exige toujours que les professeurs du secondaire soient licenciés ou possèdent un diplôme équivalent.

34 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 55.

35 Ibid., vol. 1, p. 63.

36 Ibid., vol. 2, p. 227, 229.

37 Ibid., vol. 2, p. 39, 42.

38 Ibid., vol. 2, p. 160.

39 Ibid., vol. 2, p. 120.

40 Ibid., vol. 2, p. 151.

41 Ibid., vol. 2, p. 143.

42 Ibid., vol. 2, p. 39.

43 Ibid., vol. 2, p. 95.

44 Ibid., vol. 2, p. 166, 169-170.

En plus de la licence, les enseignants doivent posséder "une large culture générale et une spécialisation assez poussée dans une ou deux disciplines"⁴⁵.

Le Rapport explicite pourquoi les professeurs du secondaire doivent être suffisamment spécialisés:

(...) c'est dans le cadre d'un domaine précis de connaissances que l'élève s'initie aux mécanismes de pensée et aux attitudes mentales et morales que requiert le travail intellectuel. Là se trouve la véritable formation générale, non dans l'encyclopédisme ou dans des notions superficielles sur toutes choses⁴⁶.

Pour aider efficacement l'élève et pour éprouver les professeurs, le Rapport demande qu'au secondaire:

(...) les professeurs de Français, par exemple ou de mathématiques, forment une équipe, discutent et consultent les uns les autres, connaissent des méthodes et des informations; un professeur moins sûr de lui-même, moins expérimenté ou moins spécialisé, pourra toujours, de cette façon, être assuré d'une aide et des conseils nécessaires⁴⁷.

A cet effet, le Rapport dit:

(...) Il sera très utile qu'on organise aussi, au niveau de la région ou d'un groupe de régions, des rencontres de professeurs d'une même discipline...

⁴⁵ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 306.

⁴⁶ Ibid., vol. 1, p. 12.

⁴⁷ Ibid., vol. 2, p. 13.

⁴⁸ Ibid., vol. 1, p. 137.

Les commissaires exigent des maîtres, non seulement des qualifications mais aussi un savoir-faire éprouvé et la connaissance des jeunes. Dans le cours secondaire, les qualités varient avec les objectifs.

Le cours secondaire comporte deux étapes dont les objectifs pédagogiques sont différents. La première étape, d'adaptation et d'exploration, en septième et huitième années, exige des éducateurs instruits de la psychologie des jeunes, attentifs aux aspects sociologiques de l'éducation, des maîtres capables d'initier les jeunes à des domaines nouveaux de connaissances, de les aider à utiliser les capacités intellectuelles qui s'éveillent en eux. La seconde étape où les options sont plus définies, en neuvième, dixième et onzième années, suppose de la part du maître une connaissance plus approfondie d'un domaine du savoir qu'il explorera avec les étudiants dont l'orientation se précipite.

Un autre principe de base est suggéré par le rapport:

Si l'on veut partir de l'enfant, il est nécessaire de le bien connaître (...). La psychologie de l'intelligence, de l'affectivité, de la sociabilité, la sociologie des groupes d'enfants et d'adolescents nous ont appris que l'enfant n'est pas un petit adulte; il a une mentalité, des motivations, des besoins affectifs et biologiques qui le caractérisent et le différencient de l'adulte (...)⁴⁹.

49 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 201.

50 Ibid., vol. 2, p. 202.

Le Rapport insiste sur la diversité entre les enfants et cela tant chez les jeunes que chez les adolescents. Il fait remarquer aux maîtres que "vouloir couler tous les écoliers dans un même moule, c'est probablement briser chez plusieurs ce qu'il y avait peut-être de plus personnel, de plus fragile, ou comprimer des éléments de la personnalité"⁵¹.

En définitive, un éducateur conscient "ne peut plus enseigner à une classe comme s'il s'agissait d'une masse anonyme (...); il sait qu'il a affaire à un groupe assez différencié (...); il a (...) conscience de l'autonomie (...) de ces adolescents"⁵².

Comme il a déjà été dit, la réforme scolaire repose sur la formation et le perfectionnement des maîtres. C'est pourquoi, le chapitre VIII⁵³ plus spécialement, traite de la formation du personnel enseignant et contient "certaines normes pour la formation théorique et pratique des futurs enseignants, et quelques mesures pour le perfectionnement des maîtres déjà en fonction"⁵⁴.

51 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, p. 3.

52 Ibid., vol. 2, p. 9.

53 Ibid., vol. 1, p. 255-316.

54 Ibid., vol. 1, p. 255.

Les directives aux futurs maîtres du secondaire manifestent le souci de préparer des enseignants d'une solide formation pédagogique et d'une forte personnalité:

Le futur maître doit être un étudiant de calibre universitaire (...). [il] doit par ailleurs, posséder des qualités personnelles analogues à celle (sic) du candidat aux études en service social, en psychologie, en médecine. Il faut donc (...) tenir compte de l'équilibre psychologique et affectif et des motivations du candidat (...)⁵⁵.

Ces exigences fondamentales s'appliquent à tous les candidats à l'enseignement (...). Cependant, dans l'orientation des uns et des autres, il faudra également tenir compte de certaines aptitudes professionnelles et psychologiques, aussi importantes, dans leur ordre, que l'aptitude pour les études abstraites ou l'ouverture à une culture générale (...). Au niveau secondaire, c'est l'équilibre de la personnalité, la sérénité et la maturité personnelles qu'on devra surtout regarder du candidat; les adolescents y sont particulièrement sensibles. On insistera également sur une solide formation de l'esprit (...). On pourra songer à dépiler, pour les diriger vers l'enseignement aux premières années du secondaire (...), les candidats qui paraissent posséder plus de maturité⁵⁶.

Le Rapport disait au tout début:

(...) Pour en faire de vrais éducateurs, on veut donner à tous les futurs maîtres une véritable formation pédagogique, basée sur des études assez poussées en psychologie et en sciences sociales. On veut que tous les enseignants aient une culture générale plus solide et que ceux de l'enseignement secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir⁵⁷.

55 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 303.

56 Ibid., vol. 1, p. 303-304.

57 Ibid., vol. 1, p. 16.

au chapitre VIII⁵⁰, le rapport détaille le programme à suivre pour atteindre ce but. Outre la formation reçue dans les centres pédagogiques, les élèves-maîtres devront passer par une période de probation de deux ans. Cette période d'enseignement

permettra sans doute d'évaluer le maître, mais elle lui fournira surtout l'occasion d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées (...). Au cours de l'année, le maître débutant sera guidé par un professeur d'expérience, désigné par le directeur de l'école et le directeur des études; on allégera sa part de travail pour lui permettre de consacrer plus de temps à la préparation de ses classes, à l'assistance aux cours des meilleurs professeurs. Si le directeur des études le juge à propos, il pourra réunir les maîtres débutants de ses écoles pour discuter avec eux des problèmes qu'ils rencontrent (...)⁵¹.

Cette obligation de probation avant l'obtention d'un permis permanent d'enseigner est un moyen suggéré par les commissaires pour "décourager les candidats moins sérieux, pour qui l'enseignement apparaît soit comme une occupation transitoire occasionnelle, soit comme une profession routinière ou peu exigeante"⁵².

⁵⁰ Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 304-310.

⁵¹ Ibid., vol. 1, p. 310-311.

⁵² Ibid., vol. 1, p. 209.

Pour résumer les qualités exigées des professeurs par les commissaires, il faut exposer les données de ce rapport lorsque, dans la section qui traite de la formation morale de la jeunesse, il parle de la formation des maîtres:

Les futurs maîtres, au cours de leur formation, doivent être initiés à la psychologie des divers âges, aux erreurs à éviter dans le domaine de la formation morale, à la discrimination et au tact le plus attentif, au respect de la personnalité humaine et de sa liberté. Ils doivent savoir surtout qu'ils ne peuvent que faire tort aux enfants, s'ils ne sont pas eux-mêmes sincères, équilibrés, guidés par un cœur positif et vaillant. Ils doivent d'abord et avant tout aimer ces enfants et vouloir leur bonheur et leur épanouissement. On devra aider les futurs maîtres à s'interroger sur leurs motivations, sur leur propre équilibre psychique et moral, et leur fournir un enseignement de civisme et de morale.

Enfin, en ce qui concerne les événements proprement dits, la section sur l'attention à l'enseignant, par exemple, l'expose succinctement de la psychologie de l'adolescence et du comportement du professeur face à cette situation. Ce paragraphe, malgré ses lacunes, n'a guère été presque en entier:

C'est surtout au moment de l'adolescence que l'affectivité semble prendre le pas sur le développement intellectuel de l'élève (...). Garçons et filles manifestent alors leur besoin d'indépendance, leur goût de l'évasion; instabilité et affirmation du moi, indépendance et conformisme, goût de la solitude et de la camaraderie ou de l'amitié, insécurité et désir d'émancipation, effervescence sentimentale et laçitude physiologique alternent en eux. C'est avec ce mélange d'idéalisme et de violence, de sentimentalité et de révolte que doit compter l'éducateur; il doit accepter que la personnalité de l'adolescent s'affirme, qu'il réclame son autonomie, il doit s'attendre à l'instabilité de l'adolescent afin de ne pas en éprouver une déception exagérée, il doit fournir aux jeunes de cet âge des moyens de satisfaire et d'utiliser positivement leur besoin d'évasion, il doit les aider à voir plus clair dans leurs sentiments, à dégager leur personnalité véritable sans peur ni angoisses exagérées, à surmonter leurs ambivalences, à mieux se comprendre dans leurs attitudes nouvelles vis-à-vis leurs parents, leurs maîtres, leurs camarades, leur univers moral et religieux; le maître doit, à l'occasion, leur laisser percevoir que cette traversée, parfois si difficile, de l'adolescence fait partie de toute vie humaine (...). C'est à ces adolescents pleins de tumulte intérieur, incertains de leurs gestes, de leur corps et de tout leur être, que le maître a cependant mission de faire aimer l'étude, de donner une soif de comprendre tout ce qui se passe autour d'eux; c'est à eux qu'il a mission d'intégrer graduellement à la vie de plus en plus complexe du monde où nous vivons, de les y intégrer par l'activité scolaire, et selon une dynamique culturelle qui les incitera à participer eux-mêmes un jour à cette évolution du monde¹².

¹² Gouvernement du Québec, *Sc. élit.*, vol. 2, p. 7-8.

voilà les propositions du rapport concernant le problème des relations maître-élève au cours secondaire. La citation de nombreux passages relatifs à la personne du maître se justifie par les conclusions des psychologues et des études expérimentales.

Un schéma sur l'importance et les conditions des relations telles qu'énoncées dans le rapport parent, permettra une vue d'ensemble du problème:

IMPORTANCE DES RELATIONS
D'APRES LE RAPPORT PARENT

Développement	{	Intellectuel: rendement scolaire
personnel:		Vocationnel: orientation
Développement	{	Organisation des loisirs
social:		Acquisition de vertus sociales par l'attitude du maître.
Développement	{	Acquisition de vertus morales par l'exemple du maître
moral:		

CONDITIONS DES RELATIONS
D'APRES LE RAPPORT PARENT

Qualité	{	Compétence académique: licence et culture
didactique:		
Qualité	{	Connaissance de la psychologie
psychologiques:		

Le plan de la page précédente concerne les directives du rapport au personnel enseignant en activité. Si l'on établit un résumé des recommandations aux futurs maîtres, on obtient ceci:

EXIGENCES POUR LES FUTURS MAITRES
D'APRES LE RAPPORT TARDY

qualité	}	académique: diplômes et culture
didactique:		Compétence
	}	professionnelle: aptitudes
	}	connaissance de la psychologie
qualité		Respect de la personne
psychologiques:		Aspirer réel des jeunes
		Sécurité et équilibre de la personnalité

Il s'agit maintenant d'évaluer ces données à l'égard du critère utilisé dans cette recherche. Le sens de l'objet de la section suivante.

2. Évaluation des données du Rapport parent

Le critère choisi pour juger les directives du rapport recourt d'une part, de l'opinion des éducateurs et de sondages auprès d'étudiants touchant l'importance et les conditions des relations et, d'autre part, de la pensée des psychologues et des ergotes dirigées par des psychologues, soit en formation, soit en profession. Ces données de deux sources différentes forment un critère unique puisque les conclusions des groupes impliqués sont à peu près les mêmes.

Il s'agit de poser ce critère en parallèle avec les données du Rapport. Si les suggestions les concernant rejoignent aux éléments du critère, l'hypothèse de base selon laquelle les données du Rapport entraînent les relations maître-élève sera rejetée. Au contraire, si l'hypothèse s'avère vraie, des suggestions tenteront de expliciter les lacunes du Rapport.

La comparaison sera dirigée sur un double aspect: a. sur l'importance des relations et b. sur les conditions exigées dans ces relations.

a. sur l'importance des relations

L'enseignement des psychologues est formel sur ce point: à l'adolescence, les relations maître-élève sont non seulement utiles mais indispensables et cela tant au point de vue du développement personnel que du développement social.

Le contact avec le maître permet à l'adolescent de stimuler ses réactions, d'affirmer sa personnalité et de s'affranchir de la dépendance familiale, de combattre les forces adverses qui tentent d'entraver l'amélioration de son caractère, de trouver un objet d'identification, de former son esprit, de le conduire à une pensée lucide et rigoureuse et de favoriser le renouveau social.

Toujours selon les psychologues, le contact avec le maître concourt au développement affectif et à la santé mentale de l'élève. Ausubel, reflétant la pensée de ses collègues sur l'importance des relations, écrit: "It is no substitute when psychological perceptiveness or sufficient interpersonal contact is lacking"⁶³.

⁶³ Levin, Ausubel, Theory and Instruction of Adolescent Development, p. 177.

Les psychologues attribuent aussi au contact maître-élève l'épanouissement social des jeunes. Les premières expériences significatives de la vie en société se produisent à l'adolescence. Plus jeune, l'élève est soumis à une discipline constante et régulière à travers laquelle l'initiative personnelle est remplacée par la stricte conformité à l'autorité. A l'adolescence, le programme académique permet une latitude d'expression personnelle qui favorise le développement des habitudes sociales: savoir se présenter, parler, discuter, nouer des amitiés et, par-dessus tout, apprendre le respect des autres.

Le maître, promoteur des diverses méthodes d'apprentissage, a en main les outils nécessaires pour faciliter ce développement. L'importance des relations maître-élève en est d'autant accrue, selon les psychologues, que mieux ces relations s'établiront, plus les moyens de développement seront utilisés avec efficacité.

Dans leur enseignement, les psychologues font écho aux réflexions des éducateurs qui demandent pour les adolescents un homme, c'est-à-dire, la présence d'un adulte à la fois confident, aide, soutien, appui, conseiller et principe de stabilité affective, tout en étant veilleur de connaissances.

Dans le Rapport Parent, les directives traitent de l'importance des relations pour le développement

personnel de l'adolescent sont plutôt décevantes. Le fait
 du contact est montré comme utilitaire et pragmatique. Sa-
 raliser les méthodes actives et se rendre compte de leur
 valeur, sans doute, le support de l'éducation sociale et
 morale qui découle de ces relations. Mais l'adolescent, c'est
 d'abord le développement personnel, surtout du point de vue
 affectif et caractériel, qui est primordial.

Le plus, à cause du système d'ontologie et de méthode
 organisé par la nouvelle orientation scolaire, le titulaire
 de la deuxième cycle du cours secondaire, est placé par
 un tuteur. Les contacts qui s'établissent sont strictement
 scolaires. On ne peut plus concéder au tuteur le privilège
 de consulter les enseignants qui ont affaire à tel ou tel
 élève, ou le conseiller "orienter" ou l'assistante sociale,
 afin de clarifier avec eux les difficultés que rencontre cet élève⁶⁴.

Le rôle du tuteur devrait être limité sur les
 problèmes plus profonds de l'adolescent et se limiter
 souvent réadapté dans le milieu des activités scolaires.
 L'adolescent, le tuteur doit être un tuteur polyvalent.
 Il faut donc que le tuteur soit un titulaire dont la tâche

64 Gouvernement du Québec, 1970, p. 100.

d'aplanir ces difficultés d'adaptation, de coordonner effectivement l'action des maîtres, d'unifier les exigences et les méthodes; c'est lui qui, grâce à sa langue familiarité avec les mêmes enfants, peut les rassurer à temps de l'intérieur et leur permettre la sécurité éactive, l'appui moral nécessaire pour un bon rendement scolaire et un harmonieux épanouissement de la personnalité⁶⁵.

Mais puisque c'est sur le tuteur que les enseignants fondent les espoirs de pallier aux inconvénients d'une organisation délaçant les groupes d'élèves traditionnels en une masse mouvante et anonyme, il leur faut avoir la possibilité de trouver un grand nombre de directeurs. Or, comme l'écrit Mariette Thibault:

La direction d'élèves requiert des dispositions particulières et une disponibilité de tout instant. Trouverait-on, dans l'école polyvalente, les 50 ou 60 professeurs ayant et les aptitudes et la disponibilité requises? Chaque professeur aura, dans les années à venir, un travail gigantesque à abattre, tant pour donner aux élèves la qualité d'enseignement qu'ils sont en droit d'atteindre, que pour s'adapter à des méthodes nouvelles d'enseignement et pour perfectionner ses propres connaissances. Le charger en plus de la direction d'une vingtaine d'élèves, direction qui exige, des "rencontres nombreuses" avec les étudiants, n'est-ce pas le plonger dans une situation qui s'avèrera vite difficile à tenir⁶⁶?

⁶⁵ Marcel Lanson, livres experts péroratoires de Sappho, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 31.

⁶⁶ Mariette Thibault, du secondaire, transport, loisirs et vacances, dans Prospectives, vol. 1, no 1, livraison de mars 1965, p. 14.

Même la formule d'établissement des tuteurs est floue. Le rapport énonce ceci:

Mais il sera sans doute nécessaire aussi que tous les professeurs qui ont les aptitudes requises acceptent de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves auxquels ils s'intéresseront (...). Au cours de rencontres nombreuses, le tuteur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'étudiant et particulièrement au problème de son orientation (...).

Si donc l'instaur-tio du système de tuteurs apparaît difficile et non idéale, qui prévient et minimise le l'impactement et le désarroi des étudiants:

La nouvelle organisation de responsabilité sociale est et sera détruit ce que l'on appelle l'esprit d'un élève. Cet esprit est un pouvoir facteur de stabilité affective, mais il ne se développe qu'en un groupe compact, dirigé par un maître entier. Ce groupe doit être uni par les liens de l'intelligence et du cœur et ces liens sont les véritables axes de connaissance mutuelle basée sur une confiance aux autres occupant, au même travail d'équipe, à la même tâche, de ce vers un bien commun.

Plus, l'adolescent n'est normalement que s'il est accepté de son groupe. Or, l'acceptation des uns et des autres suppose la connaissance et la collaboration, il vit ensemble plusieurs heures par jour et non seulement de

temps à autre au moment de telle ou telle option et jamais le même groupe ne se retrouve intégralement.

À l'heure où les psychologues et les éducateurs parlent de plus en plus de "dynamique de groupe"⁶⁸, de "techniques sociométriques"⁶⁹, donc de groupes liés, cohérents, comme moyens de contribuer à l'équilibre psychologique en satisfaisant les besoins de sécurité, de communication et d'équilibre émotif, il est étrange que les directives du Rapport aillent dans le sens opposé en proposant la destruction de la "classe", i.e., du même groupe d'élèves.

Il est vrai que le Rapport apporte des éléments positifs en ce qui concerne l'importance et le rôle du maître. Le maître sera un guide, un aîné, un veilleur; il facilitera l'évolution vers la maturité. Ses multiples fonctions s'appuieront sur les qualités suivantes: conscience, persévérance et courage intellectuel, amour de la vérité. En un mot, le maître sera un exemple vivant et son attitude personnelle se reflétera chez ses élèves.

⁶⁸ Jean-Claude Miloux, Les petits groupes et leur "dynamique", dans Les Cahiers de la psychologie, tome 2, Fernand Nathan, 1962, p. 79-83.

⁶⁹ Edward S. Smith, Stable, ... sous le titre Stability, The Educator's Psychological, Harlower & Smith, N.J., Brentice-Hall, 1961, p. 451-460.

Ici encore, ces rôles sont plus facilement concevables au niveau élémentaire et au premier cycle du secondaire, alors que le professeur est constamment en présence d'un même groupe ou des mêmes groupes d'élèves. L'attitude du maître, son exemple peuvent alors avoir des répercussions efficaces sur le façon de penser, sur l'attitude et la conduite des écoliers. Mais dans le deuxième cycle du secondaire, le titulaire cède le pas au tuteur et devient un simple spécialiste, donc un maître à influence transitoire qui peut difficilement mettre en oeuvre les moyens indiqués par trois cents adolescents, dans une étude conduite par Williams et citée dans ce travail⁷⁰, moyens mis à la portée du maître pour aider les jeunes à surmonter leurs difficultés.

Toutes les suggestions formulées par ces jeunes supposent plus qu'une rencontre passagère à l'occasion d'une option. Elles impliquent des contacts fréquents avec le même maître, des échanges nombreux sur des sujets variés.

Il apparaît donc que le Rapport contient une équivoque. Certains textes constituent un ensemble de données éducatives lucides: les propositions sur l'importance et le rôle des maîtres, mais le moyen d'appliquer concrètement

⁷⁰ Voir p. 69-70 du présent ouvrage.

ces directives demeure diffus et vague. La nouvelle organisation scolaire instaure le rôle de tuteur et abolit le système du maître traditionnel, c'est-à-dire, de celui qui était responsable d'un groupe d'élèves. Une même classe, familiariser avec leurs réactions, leurs attitudes et leur comportement.

Cette nouveauté du tuteur est-elle un palliatif qui tente de colmater les inquiétudes non par les nouvelles méthodes déjà employées de l'émancipation des enseignants, l'avenir seul dira si ce régime a pu apporter l'émancipation des enseignants. Les faits évoqués vont nous aider en leur montrant le caractère, la stabilité relative et l'objet d'identification. Ils ont été les suivants.

Malgré les relations maître-élève, nous étions avant le passage, requérant des conditions nouvelles. Les nouvelles méthodes portées par ces conditions, respectant les psychologues et les autres spécialistes. Les conditions du projet collent que par le fait de leur être.

b. Sur les conditions nouvelles des enseignants

Les psychologues qui ont traité de l'émancipation des enseignants à développer par les enseignants. Les conditions, la stabilité relative, les conditions du projet collent que par le fait de leur être.

lors de leurs réflexions, ils ont souvent une large part à l'ac-
tension du rôle de l'école. Au cours de leurs travaux et
parlant des fonctions de l'école:

(...) If pupils are to be equipped with symbolic
tools to solve intellectual problems, there is no
reason why they cannot also be prepared to meet
other problems of adjustment. If the school does
not assume this responsibility and also our
responsibility.

Le rôle est dévolu à l'école comme institution,
mais dans l'école, il s'agit de créer des conditions de
vie. Cette affirmation ressort de ce qui est dit au
cours des travaux préparatoires. Toutefois, elle est en fait confirmée par
leurs analyses d'enseignants : les autres enseignants parlent de
travaux qui leur ont permis de mieux comprendre les
qualités, données par les particularités et certitudes de
la tâche scientifique, mais confirmées par l'expérience
collective des enseignants et les réalisations des élèves.

La compétence technique au sein de l'école n'est
suffisante, l'aptitude à communiquer les connaissances
relatives aux situations d'enseignement est, même si
les enseignants sont en équilibre, insuffisante. Il
est donc nécessaire de vivre la situation.

71 avril 1968, rue de la République, Paris

Parmi les qualités psychologiques, la compréhension tient le premier rang. L'instabilité émotionnelle qui caractérise cet âge a besoin d'un point d'appui dans la compréhension du maître. Cette qualité, à base d'affection et de respect de l'individualité des personnes, assure l'ascendant du maître sur l'élève et facilite le développement émotif par le climat de sécurité et de détente qu'elle produit.

La compréhension, pour être vraiment efficace, doit provenir d'une personnalité équilibrée, dont la maturité, affective en particulier, est évidente.

Cet équilibre entre la compétence et la personnalité du maître qui enseigne aux adolescents, se dégage des écrits des psychologues, des résultats d'expériences et des témoignages d'éducateurs et d'adolescents. Ces deux conditions essentielles devront se retrouver dans les directives concernant les maîtres du secondaire.

Ce qui frappe à la lecture du Rapport, c'est l'insistance marquée des commissaires sur la compétence académique exigée des maîtres du niveau secondaire. Tous devront être titulaires d'une licence dans une discipline, puisque tous seront des spécialistes.

Le privilège de posséder une licence donne-t-il par le fait même la compétence professionnelle qui se nomme le don de l'enseignement ou de la communication? Pour les

commissaires, il ne se pose pas de problème, puisqu'ils l'ont décoller l'une de l'autre:

Le personnel enseignant de l'école secondaire doit posséder les titres requis. Si on veut que l'enseignement secondaire discipline l'esprit, entraîne à l'étude personnelle, transmette un savoir bien assimilé, il faut le confier à des professeurs possédant une formation universitaire (...)⁷².

"Transmettre un savoir bien assimilé". Le savoir peut être assimilé par le professeur sans pour autant se transmettre automatiquement. Il faut de plus à celui qui enseigne, la possibilité de communiquer et ce don n'est pas toujours attaché à un parchemin. Selon l'éducateur juif:

Plus que la science du professeur compte le contact humain que ce dernier parvient à établir avec sa classe. Au point qu'un professeur très savant, fort en matière de diplômes, peut échouer totalement dans son enseignement, s'il se montre distant ou peu préoccupé de connaître ses élèves; alors qu'un maître moins brillant, mais proche de sa classe, réussira par contre à faire assimiler aux moins doués les notions les plus abstraites. L'affectivité précède aux progrès de l'esprit (...). Le temps est révolu où la seule science suffisait à associer, de façon certaine, la réputation d'un pédagogue. Il faut bien autre chose. Certes, tout autant qu'autrefois, nous semble-t-il, ils désirent sentir à travers l'instruction qu'on leur prodigue cette affection dont l'absence parvient à inhiber en eux les capacités les plus authentiques⁷³.

72 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 147.

73 André Juis, Ce qu'ils attendent des adultes, dans pédagogie, Éducation et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 302.

Ce paragraphe pourrait être signé par tous les professeurs ayant eu l'avantage de travailler auprès des adolescents. C'est pour des raisons analogues à celles de Juës que les psychologues et les études ont insisté sur la personnalité du maître qui, selon eux, conditionne en majeure partie le succès dans l'apprentissage et dans l'assimilation des connaissances.

Le rapport suggère peut-être le moyen de rendre les professeurs communicatifs en leur demandant de former une équipe⁷⁴ pour se consulter les uns les autres, échanger des méthodes et des informations? En ce cas, il se peut qu'un maître qui a le don d'enseignement puisse conseiller celui qui en est dépourvu et provoquer les attitudes nécessaires à la communication maître-élève.

Dans leurs instructions aux maîtres déjà en activité, les commissaires n'insistent pas tellement sur la personnalité du maître mais ils abordent à deux reprises⁷⁵ particulièrement, la nécessité de connaître la psychologie de l'élève à enseigner. Mais cette connaissance n'entraîne pas ipso facto la compréhension, bien qu'elle puisse

74 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 1, p. 13.

75 Ibid., vol. 1, p. 281; vol. 2, p. 282.

améliorer les relations affectives entre maître et élève, selon l'opinion déjà citée de Maucio⁷⁶.

Moutant la compréhension est une qualité essen-
tielle aux maîtres des adolescents. Les écrits, études et
ouvrages mentionnés au chapitre précédent ne datent pas
plus de vingt ans et tous sont d'accord sur ce point parti-
culier. Le Rapport, de son côté, préconise le "recours aux
recherches les plus récentes"⁷⁷ pour mieux connaître le com-
portement de l'enfant et de l'adolescent, avant d'élaborer
des programmes d'études. Dans ce même paragraphe, les com-
missaires admettent que l'adolescent a "une mentalité, des
motivations, des besoins affectifs et biologiques qui le
caractérisent et le différencient de l'adulte"⁷⁸. Or, les
adolescents, pour se développer normalement au point de vue
émotif, requièrent, d'après les études expérimentales, l'ai-
de d'adultes compréhensifs, sympathiques, en l'occurrence,
du maître, mais d'un maître bien à eux, d'un maître capable
de les comprendre parce que capable de les aimer et capa-
ble de les aimer parce que vivant en contact quotidien avec
eux. C'est ici que les commissaires, éveillés par les

76 Voir p. 46 du présent ouvrage.

77 Gouvernement du Québec, op. cit., vol. 2, p. 281.

78 Ibid., ibid.

recherches dans le domaine de l'adolescence, auraient dû fixer leur attention et, considérant le développement émotif comme condition non seulement du développement intellectuel mais de toute la personnalité au moment de l'adolescence, ils auraient insisté auprès des maîtres sur la nécessité d'aimer leurs adolescents, de comprendre leurs réactions et de favoriser ainsi leur développement.

Le rapport, il est vrai, n'a pas mis en place à la nécessité pour le maître de tenir compte de l'individu, de ses possibilités propres et de ses aptitudes particulières. Le respect de l'individu contribue à assurer la santé mentale de l'élève et faciliter son adaptation dans le milieu scolaire et plus tard, dans la société. À cet égard, le maître doit non seulement comprendre les aptitudes intellectuelles et physiques mais davantage la sensibilité et l'émotivité.

Si le rapport est plutôt concis dans ses recommandations concernant les qualités scolaires et psychologiques des maîtres actuellement en exercice, il s'adresse par contre dans les directives aux futurs maîtres de l'enseignement.

Le professeur idéal entre à la disposition des élèves une solide culture générale et une bonne formation intellectuelle. À cette optique, le rapport est en accord avec les recommandations

La pénurie de professeurs ne devrait pas forcément obliger les centres de formation pédagogique à recruter des candidats dans les conditions aux conditions d'admission suggérées par le rapport. Dans ce cas, le professeur d'enseignement ne risque-t-il pas de voir grossir ses rangs de ces candidats moins sélects, qui l'enseignement n'ayant le fait comme les autres, soit à titre temporaire, soit comme une profession indépendante ou peu exigeante¹⁰ et que le rapport voudrait limiter à un certain nombre de candidats d'autres universités, mais certains à ne recruter qu'un personnel stable à temps, par de autres qualités personnelles et pédagogiques.

Le nouveau, il existe un dialogue entre les directeurs éducatifs dans le rapport et leur applicabilité dans la situation concrète. Le la solution de ce problème dépend fondamentalement de succès de l'entrée au système nouveau d'enseignement. C'est aussi l'exploration des possibilités qui établissent les différents formes selon leurs directives comme "la loi de route de système et le rôle de voir s'accueillir les réformes prévues".

10. Ouvrage de ...
 11. ...

Il est vrai que le Rapport préconise certaines mesures d'urgence pour tenter de résoudre cette question⁸². Il reste que les exigences imposées aux futurs maîtres, pour rénover le système scolaire, demeureront pendant de nombreuses années encore, parmi les idées grandes, belles et généreuses dont fourmille le Rapport, mais inapplicables dans le réel.

De plus, si l'éducateur, celui dont le rôle est de promouvoir l'évolution personnelle et sociale de l'adolescent, n'a plus qu'une place de spécialiste, il est fort à craindre que l'adolescent soit techniquement et intellectuellement développé mais moins humainement.

L'humain s'engendre par l'humain. Cette vérité pourtant élémentaire ne semble pas avoir présidé aux délibérations des conseillers. L'économie, la planification, la technologie, la bureaucratie et l'utilitaire ont plus retenu leur attention que les besoins réels de l'adolescent, besoins explicités par les psychologues et les recherches: besoin de sécurité, de stabilité affective, de compréhension, d'identification, d'affection, d'acceptation de soi et des autres. Ces besoins conditionnent le développement personnel, voire intellectuel à cet âge.

⁸² Gouvernement du Québec, *op. cit.*, vol. 1, p. 253-302.

Si ces besoins n'ont pas été considérés pratiquement, les commissaires en ont pourtant été conscients. Le long passage déjà cité⁴³ en est la preuve. Il serait donc tout à fait convenable, à la suite de cette théorie de l'adolescence, que le Rapport concentre son attention sur le maître et lui donne la possibilité d'accueillir ce missionnaire auprès des adolescents. Hélas, la seule solution qu'il prévoit reste toujours la même: le régime du tuteur. Le conseil que Vinteur Lecupré donnait, face au changement du système scolaire, pourrait s'appliquer avec non moins d'élégance dans le cas de remplacement des titulaires par les tuteurs:

qu'on prenne donc le temps de l'examiner avec soin; car notre Province a dépensé trop d'énergie en résistant aux assauts des étrangers pour s'effriter maintenant comme une victime, en démolissant elle-même, au milieu des chants de joie, ces murailles qui l'ont préservée jusqu'à ce jour!...

Cette instauration prometteuse des tuteurs s'avère aléatoire tant qu'elle n'aure pas donné ses preuves. Il serait peut-être d'une élémentaire prudence que d'organiser des classes pilotes et d'attendre les résultats, avant d'étendre à l'échelle provinciale un régime qui n'a pas encore

⁴³ Voir p. 117 du présent ouvrage.

⁴⁴ Vinteur Lecupré, *Polysyllabisme au Tournaï*, cité précédemment, dans *Le Courrier de la Province*, vol. 20, no 3, livraison de mars 1905, p. 100.

fourmi de garanties de succès dans le développement intégral de l'adolescent.

Tout ce chapitre a énoncé quelques propositions du rapport parent et tenté de les évaluer à la lumière du sésoignage des éducateurs et des adolescents, de l'enseignement des psychologues et de la vérification expérimentale. Tous insistent sur l'importance des relations maître-élève à l'adolescence comme l'un des facteurs les plus puissants de développement personnel, social et émotif. Le rapport, dans les quelques paragraphes sur les relations maître-élève, considère d'abord l'aspect utilitaire: rendre l'élève plus productif. C'est là l'essentiel de ce qui est avancé pour le développement personnel, avec une allusion à l'importance des relations dans l'orientation du jeune. Par contre, les propositions soulignent l'importance du maître dans l'épanouissement social et moral de l'adolescent. Il reste que le développement émotif, le seul vraiment important à l'adolescence, selon les psychologues, ne fait l'objet d'aucune mention dans les directives aux maîtres en activité bien qu'il en soit abondamment traité dans les instructions aux futurs maîtres où alors l'accent est mis comme il se doit, sur le développement affectif des jeunes.

Comme conditions essentielles aux contacts, les psychologues et les chercheurs identifient la compétence, oui, mais liée au des de communication. De plus, ils mettent en évidence les qualités qui font du maître un homme. Ces qualités sont priorisées et il s'agit de leur offrir une véritable éducation. Le rapport, de son côté, appuie tout d'abord sur la compétence académique. La possibilité à reconnaître semble pour eux découler des titres universitaires. Quant aux qualités pédagogiques, le rapport en mentionne quelques-unes pour les autres auteurs et il en établit une longue liste pour les futurs maîtres, tout en prévoyant l'impossibilité de réaliser, avec une un avenir lointain, ces maîtres compétents, équilibrés, tout consacrés à leur tâche d'enseignement. Les suggestions comportent le remplacement des titulaires, et deuxième cycle de recrutement, et des tuteurs. Cette proposition paraît réalisable dans les conditions inscrites au rapport.

En résumé, il ressort de cette étude que les directives et les objectifs généraux des enseignants sont très louables mais que leur application particulière souffre plus d'un problème apparemment local, tend à nuire l'espoir de mesures destinées à non seulement instruire les adolescents mais surtout à contribuer à l'épanouissement de leur personnalité.

RESUME ET CONCLUSIONS

L'objectif de cette recherche était d'évaluer les directives du Rapport Parant concernant les relations maître-élève au cours secondaire.

Le critère choisi pour juger le Rapport a un double fondement: le fondement pédagogique ou témoignage des éducateurs et des adolescents et le fondement psychologique ou observation systématique des psychologues et des études expérimentales.

Après avoir fait le résumé et présenté les conclusions de cette étude, l'auteur termine par quelques suggestions en vue de recherches ultérieures.

Le chapitre sur les opinions d'éducateurs et les sondages auprès d'adolescents a été la première approche du critère. Ces témoignages ont une valeur incontestable en raison de l'expérience quotidienne de ces deux groupes relativement au problème à l'étude. Le plus, ces affirmations viennent d'éducateurs et d'adolescents français, canadiens ou d'autres nationalités. Ils apportent donc une confirmation intéressante aux données des psychologues et des études scientifiques fournies en grande partie par les Américains et, par le fait même, permettent, pour ainsi dire, d'universaliser le critère.

Ce critère affirme l'importance primordiale des relations maître-élève à l'adolescence et considère que certaines qualités personnelles du maître ajoutées à sa compétence académique et professionnelle conditionnent ces relations au niveau secondaire.

Il ressort de l'enseignement des psychologues et des études expérimentales qu'à cet âge, même les progrès académiques et, à fortiori, le développement personnel et social de l'adolescent reposent davantage sur la personne du maître que sur ses titres universitaires.

Le Rapport Parent, pour sa part, parle beaucoup d'exigences académiques mais peu d'exigences professionnelles et de qualités psychologiques nécessaires aux professeurs du niveau secondaire. Sans doute, il apporte l'espoir que dans l'avenir - un avenir assez éloigné si l'on se base sur les hypothèses du démographe - les professeurs du secondaire jouiront d'une compétence académique et professionnelle prestigieuse et consacreront à l'éducation des jeunes, la riche personnalité dont ils seront dotés.

En attendant la réalisation de cette espérance, le système scolaire nouveau devra s'organiser et s'organiser avec le maître qui ne sera qu'un spécialiste, dans le deuxième cycle du cours secondaire, dans plus ou moins

familier avec les groupes d'élèves qu'il conduira seulement à l'heure des options. Ici encore, il s'agit d'être une pensée: le régime du tubar. Mais avec les conclusions exposées dans le rapport, la réalisation de ce projet s'avère très difficile, ainsi que le montre l'expérience. Il faut avoir besoin de vrais contacts humains avec des adolescents et non seulement d'outils intellectuels fournis par les instructeurs. C'est à l'issue d'un tel processus, que les études systématiques, les échantillons et les autres adolescents.

Il est possible de se demander si l'école n'est pas un lieu de l'adolescent sera à la suite de l'initiation reçue à l'école polyvalente telle que conçue par les enseignants?

Voilà les principales raisons qui ont conduit à l'absence de rejet d'oublier l'expérience pour en tirer un certain enseignement: le rapport nous indique les relations entre l'élève et l'adulte enseignant.

Sans doute, l'objectif que veut atteindre le rapport est dans la qualité de la relation et de la participation à la formation des élèves. Mais, nous constatons que l'initiation seule n'est pas suffisante. Il faut aussi que l'élève se sente concerné et qu'il se sente responsable de sa formation.

l'aspect éducatif ou du moins, formuler avec insistance des suggestions montrant toute la valeur de la formation humaine complète et de préconiser des moyens pour atteindre cette fin première de l'éducation véritable.

Au terme de cette étude, l'auteur pense avoir mis en évidence l'importance des relations maître-élève au secondaire et les conditions pouvant amener des contacts bienfaisants. Il a aussi laissé entrevoir les leçons du Rapport Parent sur ce sujet. Il a préconisé que les promoteurs de la réforme scolaire établissent des classes pilotes pour éprouver l'efficacité du régime des tuteurs dans le développement de la personnalité de l'adolescent, avant de procéder à un renouvellement complet de la formule des titulaires de classe.

Il convie maintenant ses successeurs éventuels à étudier ce problème dans les écoles régionales, en menant une enquête, soit auprès des maîtres-spécialistes, soit auprès des adolescents ou des deux groupes simultanément. Le chercheur peut en outre poursuivre son investigation dans les écoles indépendantes, encore pourvues de maîtres-titulaires pour établir des points de comparaison.

En plus de ces suggestions concernées au problème étudié dans cette recherche, l'auteur expose les interrogations soulevées à la lecture du Rapport Parent:

1- Tout système scolaire est basé sur une philosophie de l'éducation. Quelle est la philosophie sous-jacente au Rapport Parent ?

2- Les principes de la formation morale exposés dans le Rapport sont-ils la base d'une éducation morale complète?

3- Au sujet de la coéducation chez les 12-13, dans les régionales, les directives papales sont-elles vraiment dépassées comme le sous-entend le Rapport?

4- L'enseignement de la philosophie tel que conçu par le Rapport, ne fait-il pas figure de parent pauvre?

5- Le Rapport Parent a-t-il réellement tenu compte du fait culturel canadien-français?

6- Au point de vue historique, le système des tutours provient-il des démocratismes ou s'est-il pas plutôt l'apanage de l'aristocratie et des classes privilégiées?

7- Le libre choix d'options d'inégale valeur, ne favorisera-t-il pas la course au plus facile plutôt qu'au plus formateur?

1- Le mélange l'étudiant des cours techniques, scientifique, général, commerciaux, classiques, littéraires au travail, favorisera-t-il "la communication" comme le propose le rapport, ou engendrera-t-il des problèmes nouveaux et des conflits?

2- Les promotions automatiques seront-elles caractérisées d'effort au travail ou de médiocrité et de paresse?

Des quelques points soulevés manifestent que la présente investigation, loin d'avoir épuisé les problèmes posés à la lecture de document, n'a été qu'une étude très restreinte. L'auteur souhaite que de nouvelles études, scrutant les directives des comités directeurs, pourraient d'autres recherches spécifiques et encore plus avancées.

BIBLIOGRAPHIE

Ausubel, David I., Theory and Problems of Adolescent Development, New York, Grune & Stratton, 1954, xviii-580 p.

Théorie du développement de l'adolescent à base de recherches scientifiques. Dans la troisième partie sur les problèmes psychosociaux, un long chapitre est consacré à l'école. Idées et suggestions très à la page. La compétence de l'auteur n'est plus à faire.

Babin, Pierre, Des éducateurs pour les adolescents, dans Pastorale de l'adolescence, Paris, Fleurus, 1958, p. 125-139.

Dans le thème du Congrès de Pastorale tenu à Angers, en 1958 sur la Pastorale de l'adolescence, l'auteur présente une étude psychologique et sociologique de l'adolescent d'aujourd'hui, basée sur une enquête. Réflexions judicieuses d'un éducateur lucide.

Baxter, Bernice, Teacher-Pupil Relationships, New York, Macmillan, 1945, 166 p.

Description de la personnalité du maître en termes d'influence sur les réactions des élèves. Étude basée sur l'observation contrôlée des relations maître-élève. Peut aider dans le choix des candidats à l'enseignement. Portrait du maître idéal.

Blos, Peter, The Adolescent Personality, A Study of Individual Behavior, New York, D. Appleton-Century, 1941, xiii-517 p.

Description centrée autour de quatre cas. Source des données: interview, expression personnelle écrite et dossiers d'observation. Un chapitre assez complet sur l'éducation et l'adolescence. Bibliographie pratiquement nulle.

Burdelot, Yves, Ce que les jeunes attendent de leurs éducateurs, dans Pédagogie, Éducation et culture, no 3, livraison d'octobre 1961, p. 570-581.

L'auteur part d'un débat organisé par cinq garçons sur les Blousons noirs, débat dont la conclusion était que la cause de la délinquance doit être cherchée dans l'éducation reçue. L'auteur propose une méthode et des conditions pour bien éduquer. Parlant à tous les éducateurs, l'auteur donne de judicieux conseils aux maîtres du niveau secondaire.

Cole, Luella Y Irma Nelson Hall, Psychology of Adolescence, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964, xvi-505 p.

Développement systématique des étapes de l'adolescence. Applications pédagogiques intéressantes. Excellente bibliographie et projets de recherches terminant chaque chapitre. Illustrations et graphiques nombreux. Listes de livres et de films centrés sur l'adolescence et ses problèmes. Ouvrage précieux pour les professeurs de la psychologie de l'adolescence.

Crow, Lester E. & Alice Crow, Adolescent Development and Adjustment, New York, McGraw-Hill, 1956, xiv-555 p.

Description du comportement humain, de la naissance à l'adolescence. Choix d'articles d'ouvrages ou d'études variées sur le problème. Ensemble complet des étapes de l'enfance et mince documentation sur l'adolescence.

Fleeger, Urban H., Self-Revelation of the Adolescent Boy, Milwaukee, The Bruce Publishing Company, 1949, xiv-384 p.

Étude de 214 questions sur les problèmes de 2000 garçons de High School de 15 villes distribuées dans 12 États américains. Un chapitre spécial sur les relations maître-élève. Connaissance de ces réactions utile aux éducateurs. Bonne bibliographie.

Genest, Jean, Que pensent-ils de leurs études? dans Collège et Famille, Vol. 21, nos 2-3, trimestre d'avril-juin 1964, p. 143-157.

La revue consacre un numéro spécial de 150 pages aux résultats d'une vaste enquête qui a livré "un tableau réaliste de la jeunesse étudiante actuelle" au Québec. Sur la question des études, la méthode, comme sur les autres, les jeunes ont répondu franchement et sans parti pris. La spontanéité jointe à l'expression très personnelle et typique des jeunes ajoutent aux témoignages qui parlent déjà par eux-mêmes. La note optimiste clôt les réflexions des éducateurs sur chacune des questions à l'étude.

Gessell, Arnold, L'adolescent de dix à seize ans, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, xi-507 p.

Étude de l'adolescence selon la croissance de l'intelligence et de la personnalité, basée sur des observations systématiques. Le chapitre VII traite directement des rapports maître-élève. Les attitudes et les types de comportements sont illustrés par des témoignages de jeunes.

Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, vol. I, Québec, Imprimeur de la Reine, 1964, 404 p.

Rapport sur les structures pédagogiques du système scolaire: Les structures et niveaux de l'enseignement. Les 192 recommandations expliquées en 524 paragraphes, proposent une réforme de l'enseignement. Document complexe et substantiel; bouillonnement d'idées; les unes excellentes, les autres discutables, voire utopiques.

-----, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome I, vol. 2, Québec, Imprimeur de la Reine, 1964, 391 p.

Rapport sur les structures pédagogiques du système scolaire: Les programmes d'études et les services scolaires. Les 200 recommandations expliquées en 703 paragraphes et proposent les programmes d'études. Le chapitre XXV sur la formation morale et religieuse comporte de lourdes équivoques.

Gusdorf, Georges, Journal des Professeurs, Paris, Fayot, 1963, 263 p.

Ouvrage très dense et très riche. Journal de réflexions profondes et saines de jeunesse sur la matière en relation avec ses disciples. À lire et à relire par tous les éducateurs.

Hurlock, Elizabeth S., Adolescent Development, New York, McGraw-Hill, 1955, xiii-590 p.

Évolution typique de l'individu pendant l'adolescence. Études expérimentales à la base. Un de ses intérêts principaux est un section sur l'école. L'auteur attire l'attention sur le rôle de l'école dans la formation de la personnalité. Publié en français en 1964 sous le titre Adolescence, Éditions du Centre de Recherches Éducatives, 1964, 590 p.

Jersild, A.T., Characteristics of Teachers Who Are "Liked Best" and "Disliked Best", dans Journal of Experimental Education, vol. 3, no 2, livraison de décembre 1940, p. 139-152.

Etude pour trouver les caractéristiques qui font aimer ou détester le maître. Divers groupes ont été consultés. Seules les données du niveau secondaire ont été utilisées dans le présent travail.

Juds, André, Ce qu'ils attendent des adultes, dans Pédagogie, Education et culture, no 4, livraison d'avril 1963, p. 299-303.

Article faisant suite à une vaste enquête auprès des adolescents. Réflexions d'un éducateur lucide animé d'un amour réel des jeunes.

Loch Werner, La destruction de l'enseignant par l'instructeur pur et simple, dans Revue Internationale de Pédagogie, vol. 9, no 3, 1963-64, p. 269-277.

L'auteur analyse les causes qui séparent l'éducateur de l'instructeur pur et simple. Il insiste sur l'importance de la structure éducative de l'instruction comme structure même de l'instruction. Réflexions pleines de sagesse.

Michael, William S., Marie E. Herrold & Eugene W. Cryan, Survey of Student-Teacher Relationships, dans Journal of Educational Research, vol. 44, no 5, livraison de mai 1951, p. 657-673.

Etude systématique auprès de plus de 900 élèves. Les moyen, 16½ ans, pour connaître les facteurs qui rendent une classe agréable et efficace. La méthode et la personnalité du maître obtiennent le rang le plus élevé.

Perruchot, Henri, La France et sa jeunesse, Paris, Macheffe, 1958, 208 p.

Condensé d'une double enquête sur la jeunesse française. Les jeunes ont la parole. Un chapitre est consacré à l'enseignement. Les jeunes relèvent le manque de contacts maître-élève. Portrait réaliste des jeunes d'aujourd'hui.

Troulx, Henri-Paul, Résultats d'un sondage, dans les Jeunes dans la société, document préparé par l'Action catholique canadienne, 1964-65, p. 28-53.

Sondage sur les réactions et les attitudes des jeunes dans divers secteurs d'activité, notamment dans celui des études, en regard du problème de l'intégration des jeunes dans la société. Les résultats montrent que les jeunes dans l'un ou l'autre secteur investigué n'adoptent pas toujours des attitudes très positives.

Symonds, Percival L., Characteristics of the Effective Teacher based on Pupil Evaluations, dans Journal of Experimental Education, vol. 23, no 4, livraison de juin 1955, p. 289-310.

Questionnaire dans le but de faire réagir les adolescents envers leurs professeurs actuels. Un rang est assigné à chaque professeur selon sept questions posées. Les résultats systématiques différencient les maîtres supérieurs des maîtres inférieurs. Les premiers aiment les enfants, ont de la sécurité personnelle et une personnalité intégrée. Les seconds sont dépourvus de ces qualités.

Personality of the Teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 40, no 3, livraison de mai 1947, p. 652-661.

"A summary of studies on teacher adjustment carried out by the writer over a period of the past six years". Toutes les suggestions faites, le sont "on the belief that the greatest lift that can be given to education today is through the improvement of the personalities of teachers". Conseils opportuns pour les professeurs du secondaire.

Williams, Charles J., When Pupils Hate the Teacher, dans Phi Delta Kappan, vol. 35, no 7, livraison d'avril 1954, p. 293-294.

Résultat d'une enquête auprès de 273 garçons et filles de 14 ans, âge moyen. L'analyse des réponses révèle un besoin intense de compréhension et de relations scolaires maître-élève. Quelques-unes des suggestions ont été rapportées dans le troisième chapitre de la présente recherche.

Witty, Paul, An analysis of the personality traits of the effective teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 40, no 3, livraison de mai 1947, p. 362-371.

Données pertinentes sur les aspects importants de la personnalité du maître qui réussit dans l'enseignement. Fait à noter: les 4000 élèves de 14 ans et plus ont fourni des réponses se rapprochant sensiblement de celles des 4000 de 9-14 ans. Accent mis sur l'importance des relations maître-élève à l'adolescence.

Yourielch, Anita, Study on correlation between College Teachers' and students' concepts of Ideal Student and Ideal-Teacher, dans Journal of Educational Research, vol. 49, no 1, livraison de septembre 1955, p. 33-34.

Questionnaire pour connaître l'opinion spontanée des élèves et des maîtres sur le 'maître-idéal' et sur 'l'élève-idéal'. Pour le maître idéal, les élèves donnent les premier et deuxième rangs à la compréhension et à l'habilité à communiquer. Chez les maîtres, ces deux traits occupent les 3e et 4e rang. Analyse intéressante et révélatrice des besoins de l'adolescent.

SOMMAIRE LE

Rapport Parent et relations maître-élève au cours secondaire¹.

Ce travail avait pour but d'analyser et d'évaluer la teneur du Rapport Parent au sujet des relations maître-élève au cours secondaire.

L'étude a porté sur l'importance des relations et sur les conditions nécessaires à leur établissement et à leur efficacité.

Le critère pour juger les directives du Rapport a eu pour base empirique: le témoignage des éducateurs et des adolescents. Cette première approche a été confirmée par l'observation plus formelle des psychologues et des études expérimentales, sur l'importance et les conditions des relations maître-élève au moment de l'adolescence. Les conditions essentielles aux contacts se sont résumées dans la personne du maître qui, pour être utile aux adolescents, doit posséder la compétence allée au don de la communication et des qualités humaines qui attirent la confiance des jeunes.

¹ Pour Raymonde Royon, S.S.C.M., thèse de doctorat présentée à la Faculté de psychologie et d'éducation de l'Université d'Ottawa, 1966, viii-155 p.

L'évaluation du rapport a soulevé l'insistance des commissaires sur la compétence académique. Elle a, par ailleurs, fait ressortir l'insuffisance des propositions concernant les aptitudes et qualités psychologiques requises des maîtres du cours secondaire. Elle a aussi souligné, dans les directives aux futurs maîtres, la large part faite non seulement aux qualités pédagogiques mais davantage encore à la personnalité du maître du secondaire. Au même temps, l'étude a laissé voir l'impossibilité matérielle de recruter, avant nombre d'années, les candidats répondant aux normes fixées par les commissaires.

Sur l'un ou l'autre point à l'étude, l'auteur a mentionné le bien-fondé et les lacunes du rapport d'expert. Il a surtout fait des réserves sur l'opportunité, à cette étape importante du développement de l'enfant, de recruter, par les instituteurs, les titulaires de classe.

L'auteur suggère, avant d'étendre à l'échelle provinciale cette nouveauté du tuteur, d'en tenter d'abord l'essai dans un groupe restreint d'écoles secondaires.