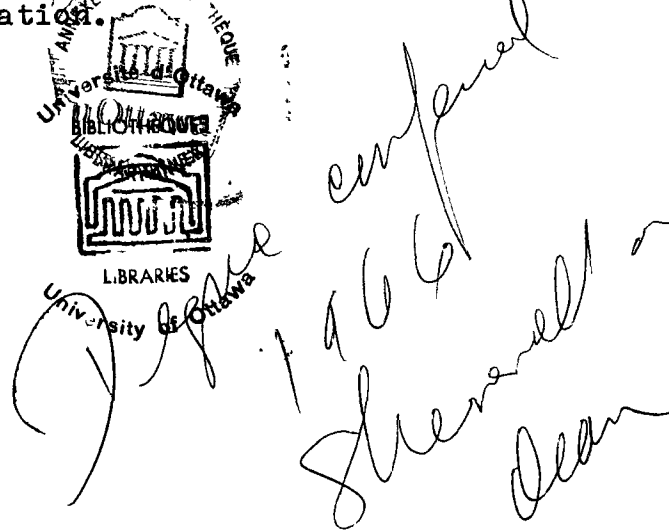


LE DIALOGUE ENSEIGNANT-ELEVE A L'ECOLE SECONDAIRE
SELON LE RAPPORT PARENT

par Soeur Léa-Marie, Richer, f.c.s.p.

Thèse présentée à la Faculté de
Psychologie et d'Education de
l'Université d'Ottawa, en vue
de l'obtention du Ph.D. en
Education.



Ottawa, Canada, 1966

UMI Number: DC53662

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 DC53662
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

RECONNAISSANCE

L'auteur de cette thèse désire témoigner sa gratitude à M. Lionel Desjarlais, Ph.D., pour ses conseils et le bienveillant intérêt manifesté au cours de la présente étude, et à M. Antanas Paplauskas-Ramunas, Ph.D., pour l'orientation des recherches préliminaires à la rédaction de ce travail.

CURRICULUM STUDIORUM

Soeur Léa-Marie, Richer, f.c.s.p. naquit à Notre-Dame de la Salette, comté Papineau, province de Québec, le 8 novembre 1919. Elle obtint un baccalauréat en Pédagogie familiale de l'Université de Montréal, en 1951, un baccalauréat en Education de l'Université Laval en 1957, une Licence en Pédagogie de l'Université de Montréal en 1960, et un brevet d'enseignement, classe A, en 1966.

TABLE DES MATIERES

| Chapitres | pages |
|--|-------|
| INTRODUCTION | v |
| I.- LE DIALOGUE EN GENERAL | 1 |
| 1. Nature | 1 |
| 2. Nécessité | 13 |
| 3. Lois | 18 |
| A- Accueil | 18 |
| B- Réciprocité | 21 |
| C- Souci de la vérité | 22 |
| II.- LE DIALOGUE ET L'EDOLESCENT | 27 |
| 1. Signification de l'adolescence | 33 |
| A- Affirmation de soi | 34 |
| B- Opposition à l'autre | 40 |
| III.- LE DIALOGUE EN EDUCATION | 46 |
| 1. Education personaliste | 46 |
| A- Autonomie | 47 |
| B- Libre activité | 52 |
| C- Créativité | 57 |
| 2. Education démocratique | 63 |
| A- Participation | 64 |
| B- Contestation | 67 |
| C- Dialogue | 70 |
| IV.- LE RAPPORT PARENT ET LA POSSIBILITE DE DIALOGUE DANS L'EDUCATION PERSONNALISTE | 75 |
| 1. Autonomie | 79 |
| 2. Libre activité | 85 |
| 3. Créativité | 95 |
| V.- LE RAPPORT PARENT ET LA POSSIBILITE DE DIALOGUE DANS L'EDUCATION DEMOCRATIQUE | 107 |
| 1. Participation | 108 |
| 2. Contestation | 115 |
| 3. Dialogue | 119 |
| CONCLUSION | 127 |
| BIBLIOGRAPHIE | 133 |
| SOMMAIRE | 142 |

INTRODUCTION

Une des caractéristiques de l'enseignement au Canada a été sa diversité qui a résulté du fait qu'aux provinces avait été confié le soin de l'éducation par la Loi de l'Amérique du Nord britannique en 1867. Le pays d'alors n'avait pas unifié ses traits dominants tant au point de vue social et ethnique qu'au point de vue religieux; de même les provinces n'avaient pas atteint un même degré d'industrialisation en raison des différentes structures économiques. Ces différences se sont par la suite reflétées dans la variété des systèmes d'enseignement.

En outre, la province de Québec a présenté un visage particulier comme souche d'une race établie sur un continent depuis le début du 17e siècle par une population française et catholique. Elle a vu, de 1608 à 1760, son enseignement sous l'autorité de l'Eglise catholique. La province de Québec étant devenue bi-ethnique et multi-confessionnelle lors de la cession du pays à l'Angleterre en 1763, les années 1760 et 1841 ont assisté à l'établissement d'écoles sous une direction centralisée, puis ce plan est devenu plus concret durant les années 1841 à 1867. A cette date, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique avait encouragé l'expansion des institutions publiques et privées et l'inauguration dans le secteur public, d'un système bi-confessionnel. Depuis la fin du 19e siècle et surtout depuis la guerre 1939-1945, des

immigrants de l'Europe continentale ont ajouté une grande diversité à la population grandissante de notre société industrialisée et urbanisée. Maintes institutions privées ont donc assuré un enseignement varié en dépit d'un manque de coordination aux autres secteurs du savoir et dans l'absence d'une adéquate adaptation à une société démocratique largement évoluée.

Devant ces faits, les autorités provinciales du Québec ont jugé nécessaire de mettre en place un organisme de direction pédagogique assez structuré pour coordonner les initiatives diverses sans occasionner de brèche à la liberté de chacun. C'est donc dans un but à la fois utilitaire et éducatif qu'une réforme a pris naissance au Québec et que la loi instituant une Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement fut adoptée le 28 février 1961 et sanctionnée en mars suivant. En conséquence le 21 avril de la même année, le Lieutenant-Gouverneur en Conseil accueillait la nomination de neuf membres¹ dits commissaires ou rapporteurs, autorisés à étudier les quelque trois cents Mémoires produits par les divers organismes éducatifs du Québec et les observations recueillies au cours d'entrevues réalisées par les

¹ Mgr Alphonse-Marie Parent, président, Gérard Filion, vice-président, Jeanne Lapointe, Paul Larocque, John McIlhone, David Monroe, Guy Rocher, Soeur St-Laurent de Rome, s.s.c., Arthur Tremblay, commissaire-adjoint.

rapporteurs eux-mêmes, en divers pays d'Europe et aux Etats-Unis.

De là, ils ont élaboré leur Rapport de la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement, dit Rapport Parent², dont les recommandations laissent présager une ère nouvelle pour l'éducation du Québec. En effet le 13 mai 1964, un Ministère de l'Education y était instauré, projetant la restauration des cadres matériels et pédagogiques et la rénovation des programmes et des méthodes d'enseignement à tous les échelons, des classes maternelles à l'université. L'école secondaire traditionnelle se voit transformée en un complexe scolaire dispensant à une population relativement plus nombreuse, soit mille élèves et plus, des cours de base sur lesquels l'élève greffe progressivement des matières de son choix.

Dans ces conjonctures nouvelles, le dialogue figure-t-il comme élément nécessaire à l'éducation de l'adolescent à l'école secondaire? Si ce problème n'est pas totalement banni de l'attention des commissaires, il ne constitue pas leur premier souci. Les rapporteurs préconisent cependant d'éduquer le jeune par des méthodes attentives à ses goûts et à ses aptitudes, le préparant ainsi à devenir membre

² Alphonse-Marie Parent, Prés., Rapport de la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement, Québec, Ministère de l'Education, 1963, Tome I, xiii-128 p.; 1964, Tome II, vol. I, ix-404 p.; 1965, vol. II, 391 p.

actif dans le monde du travail. Le problème du dialogue toutefois préoccupe alors maints éducateurs. Leurs interrogations empruntent la voix des revues à caractère pédagogique et social pour atteindre un public éveillé à cette question. Quoique aucun des articles de ces auteurs n'ait été intégralement consacré au dialogue adulte-élève à l'école secondaire en regard des propositions du Rapport Parent³, leur analyse, soit du Rapport en général, soit d'un champ plus limité, révèle toutefois une inquiétude sur ce sujet.

Ainsi le président de la Corporation des Instituteurs et Institutrices catholiques du Québec, (C. I. C.)⁴ se faisant l'interprète des éducateurs, écrivait en substance, après la parution du Tome I du Rapport, que l'éducation est une exigence individuelle dont le processus fondamental est celui d'un contact sympathique de personne à personne. Il est à remarquer que c'est au terme de ses quinze années de présidence à la C.I.C. durant lesquelles il a pu recueillir les pensées des éducateurs québécois, que Léopold Garant avait ainsi livré ce message de valeur.

³ Alphonse-Marie Parent, Prés., Rapport de la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement - Rapport Parent.

⁴ Léopold Garant, L'éducation, contact humain, article dans L'Enseignement, vol. 16, n° 6, fév. 1964, p. 15, col. 2.

Maurice Lebel⁵ appréhendant la dépersonnalisation, rappelle la nécessité du dialogue et du contact humain à l'école secondaire. Il précise ailleurs sa pensée: "L'enseignement à l'école secondaire loin d'être un monologue, doit être un dialogue ordonné et soutenu"⁶; et il apprécie avoir débuté dans l'enseignement chez les jeunes de 12 à 18 ans qu'il a appris ainsi à connaître. Il peut donc en parler, ce semble, avec assez de certitude. Le même auteur⁷ a analysé le Rapport et dressé ses commentaires. Le souci du dialogue marque justement ses observations car, c'est l'humain qui le préoccupe d'abord. Ce critère est fort appréciable à l'heure actuelle. Pierre Van Rutten⁸ entrevoit par ailleurs, dans les recommandations du Rapport, l'éducation de l'homme communautaire dont la société actuelle a selon lui, grand besoin. Ce besoin, il est vrai, existe; les moyens à mettre en oeuvre sont encore à chercher, à expérimenter.

5 Maurice Lebel, Les collèges classiques et les écoles secondaires de la province de Québec, dans L'Enseignement secondaire, vol. 43, n° 2, mars-avril 1964, p. 69-78.

6 Maurice Lebel, Le rôle du maître de l'enseignement secondaire, dans Action Nationale, vol. 54, n° 5, janvier 1965, p. 446-447.

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

8 Pierre Van Rutten, Un humanisme qui engage la société future, dans Prospectives, vol. 1, n° 1, mars 1965, p. 26-30.

Dans les cadres d'une série d'articles analysant le Rapport, Pierre Angers⁹ insiste avec raison sur le dialogue à maintenir entre le public et les autorités scolaires, entre ces dernières et les jeunes. Il est réaliste et voit l'urgence de la participation et du dialogue tout au long de cette filière comme le soutien d'une démocratie qui s'impose à notre époque. Gérard Plante¹⁰ observe fort justement que le professeur, tout en gardant une attitude d'accueil, de compréhension et de souplesse vis-à-vis les recommandations des commissaires, doit maintenir son rôle d'éducateur. Richard Arès¹¹ se met d'accord sur les objectifs d'éducation préconisés, mais craint que le dialogue ne soit affaibli à l'école secondaire. Préparer le jeune à entrer dans une société démocratique s'impose, il est vrai, mais le "comment" de cette préparation en milieu scolaire est une formule où doit s'inscrire le dialogue.

9 Pierre Angers, L'école, est l'affaire de tous, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 36-38.

10 Gérard Plante, Le Rapport Parent, Tome II, Chapitre VIII, Les Maîtres, dans Relations, n° 290, fév. 1965, p. 43-45.

11 Richard Arès, Le Rapport Parent, appréciations, réserves, inquiétudes, dans Relations, n° 290, fév. 1965, p. 35-36.

Marcel Lauzon¹² autorise l'optimisme des éducateurs en raison de l'accent placé sur le travail personnel de l'étudiant et les moyens favorables suggérés par le Rapport en faveur de l'autonomie. Jean Genest¹³ dénonce une contradiction entre le désir des commissaires de centrer l'enseignement sur l'enfant et par ailleurs les propositions en faveur des masses d'élèves requises par l'école polyvalente. Si ces avancés attaquent des points litigieux ils savent par ailleurs introduire des propositions constructives. L'auteur conclut en suggérant une promotion par secteur, laquelle réduirait le nombre d'élèves par classe, et de ce fait favoriserait le contact humain. En vue de l'obtention de son doctorat, Soeur Raymonde Doyon, s.s.c.m., étudiante à la Faculté de Psychologie et d'Education de l'université d'Ottawa, mène présentement une recherche sur l'importance et les conditions des relations maître-élève au cours secondaire, en regard des propositions du Rapport Parent.

En plus de ces sources d'information, des congrès et des sessions d'études en divers endroits de la province ont permis de discuter des problèmes connexes au dialogue, et de ce biais, fournir des explications utiles. C'est en ce sens

12 Marcel Lauzon, Divers aspects pédagogiques du Rapport, dans Prospectives, vol. 1, n° 1, mars 1965, p. 49.

13 Jean Genest, L'école nouvelle et le Rapport Parent, dans Monde Nouveau, vol. 26, n° 3, mars 1965, p. 94-98.

que la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval tenait en octobre dernier, un Colloque sur le thème: vieilles écoles, nouvelle pédagogie. Paul Ricoeur¹⁴ de l'Université de Paris avait affirmé en cette occasion que tout cours magistral qui n'est pas répercuté dans un ensemble d'échanges ne devrait pas survivre. Il est urgent plutôt, assure en substance l'auteur, de mettre au point des mécanismes de participation et de dialogue sur tous les plans.

Une journée d'étude de l'Association des Educateurs du Québec (A. E. Q.) le 4 décembre 1965 exposait les défis posés à l'école nouvelle préconisée par le Rapport¹⁵, défi d'une société en rapide évolution, défi d'une nouvelle mentalité à créer dans les rapports maître-élève, et y proposait une pédagogie du dialogue. Les discussions à l'issue des interventions précitées accusent de la part des participants un intérêt marqué et un désir de se renseigner sur ce point.

Malgré le nombre restreint des informations parues, même en prise indirecte avec le dialogue à l'école secondaire

¹⁴ Paul Ricoeur, Colloque: vieilles écoles, pédagogie nouvelle, Québec, Faculté des Sciences de l'Éducation, Conférence du 22 octobre, 1965.

¹⁵ Robert Belle-Isle, Le défi pédagogique de l'école nouvelle, Association des Educateurs du Québec, Montréal, dossier de travail à la disposition des participants, p. 1-6.

et les propositions des commissaires, l'opinion publique de même que celle des éducateurs a été sensibilisée sur cette question. Cependant la divergence des opinions en cette matière montre que le problème n'est pas résolu. Cette situation appelle une étude plus analytique des recommandations du Rapport en regard du dialogue.

Le présent travail se propose donc de poursuivre cette recherche en posant comme hypothèse: le Rapport Parent favorise le dialogue à l'école secondaire. Les triples éléments de vérification de cette hypothèse sont graduellement mis en place, d'une part, par une étude de la nature, de la nécessité et des lois du dialogue fournie par un apport puisé surtout chez Martin Buber¹⁶ et Frederick Buytendijk¹⁷. D'autre part, si la nécessité du dialogue, selon telles lois, s'impose à tout homme, ne serait-elle pas accrue chez l'adolescent en raison de sa psychologie propre? En réponse à cette question, cette recherche utilise une contribution de Maurice Debesse¹⁸ et les résultats de trois enquêtes scientifiques menées chez des adolescents. La première au Québec

16 Martin Buber, La vie en dialogue, Paris, Aubier, 1959, 253 p.

17 Frederick Buytendijk, La phénoménologie de la rencontre, Paris, Desclée de Brouwer, 1952, 59 p.

18 Maurice Debesse, L'adolescence, Paris, Presses Universitaires de France, 1947, 120 p.

par J.-J. Larivière¹⁹, la seconde en France par Barré et Hermelin²⁰, la troisième aux Etats-Unis par Arnold Gesell, Frances L. Ilg et Louise B. Ames²¹. L'adolescent manifeste selon ces chercheurs un besoin marqué de dialogue. Enfin, l'urgence d'une pédagogie adaptée à ce fait psychologique s'inscrit donc dans les cadres d'une éducation personnaliste et d'une éducation démocratique. Voilà constitué le critère qui éprouvera l'hypothèse: le Rapport Parent favorise le dialogue à l'école secondaire. Les propositions du Rapport relatives au dialogue, le favorisant ou le négligeant, seront donc confrontées au critère précité, et par une analyse critique des éléments en cause, la présente étude dégagera une réponse au problème posé et apportera des suggestions ouvertes sur l'avenir.

Le travail projeté s'échelonne sur cinq chapitres. Le premier étudie le dialogue dans ses différentes acceptations et sa nature essentielle, puis en déduit la nécessité et les lois. Cet impératif du dialogue pour tout humain conduit le deuxième chapitre à vérifier ce fait chez l'adolescent et à proposer, au troisième chapitre, une éducation

19 Jean-Jacques Larivière, Nos collégiens ont-ils encore la foi?, Montréal, Fides, 1965, 213 p.

20 Barré et Hermelin, Une grande enquête, dans Pédagogie, vol. 18, n° 1, janvier 1963, p. 35-68.

21 Arnold Gesell, L'adolescent de dix à seize ans, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, 567 p.

adaptée aux jeunes de douze à seize ans. Les chapitres quatrième et cinquième analysent les recommandations du Rapport en regard de l'éducation personnaliste (Chapitre IV) et de l'éducation démocratique (Chapitre V).

Telles sont en substance les étapes de cette étude convergeant progressivement vers la solution finale qui assumera de justifier l'acceptation ou le rejet de l'hypothèse: le Rapport Parent favorise le dialogue à l'école secondaire.

CHAPITRE PREMIER

LE DIALOGUE

L'heure actuelle assiste à une prolifération d'associations, rassemblant des professionnels et des techniciens situés aux échelons les plus diversifiés du monde du travail comme au niveau de l'organisation. Les secteurs d'ordre politique, scientifique, industriel et religieux organisent des colloques, assurent des échanges entre leurs membres, sur le plan de la recherche comme sur celui du travail, accentuant encore davantage ce fait mondial d'une évolution des rapports sociaux. Les hommes d'aujourd'hui sont pour ainsi dire en mouvement les uns vers les autres. De l'extérieur, des faits nouveaux accélèrent leur marche concourante et accentuent les impératifs du dialogue.

Une étude de la nature du dialogue permet de dégager cette nécessité impérieuse et les lois qui assurent son efficacité. Ce premier chapitre expose donc la nature, la nécessité, les lois du dialogue.

1. Nature du dialogue.

Les divers dictionnaires et encyclopédies définissent le dialogue comme une conversation, un entretien. Le Petit Larousse précise: conversation entre deux ou plusieurs personnes. Quillet note: entretien, conversation. Et il

poursuit: conversation que tiennent entre eux les personnages d'une pièce de théâtre, d'une églogue, d'un entretien. Littré ajoute également: par extension, ouvrage littéraire en forme de conversation. La manière dont un auteur dramatique fait parler ses personnages. Le Grand Larousse Encyclopédique le définit ainsi: dans une oeuvre littéraire, conversation entre les personnages, le dialogue d'une pièce. Parmi les Dialogues les plus célèbres, il faut citer dans l'Antiquité grecque, les Dialogues de Platon, où celui-ci a exposé le plus souvent par la bouche de Socrate, les points saillants de sa doctrine; les Dialogues des morts, de Lucien: dialogues satiriques raillant les travers des humains. Dans l'Antiquité latine, omettant quelques oeuvres dialoguées de Cicéron, à la manière de Platon, il faut citer: le Dialogue des orateurs de Tacite où l'auteur a comparé l'éloquence et la poésie et recherché les causes de la décadence oratoire. La double inspiration de la littérature française a donné lieu à des commentaires d'André Gide: d'une part, le respect de la tradition, des autorités, croyances et opinions reconnues; d'autre part, l'esprit critique, le doute et l'examen. C'est le "dialogue français" dans lequel les interlocuteurs semblent se répondre, sans que toujours il y ait une véritable polémique: Pascal répond à Montaigne, Voltaire à Bossuet, Chateaubriand et les romantiques aux négateurs du XVIIIe siècle, Paul Valéry aux écrivains

catholiques du XIXe siècle

L'Encyclopédie Britannica ajoute que surtout au XVIe et au XVIIe siècles, le dialogue s'est facilement introduit dans les controverses touchant la politique, la religion et l'économie. On appelle aussi dialogue, dans un film, le texte destiné à être parlé ou chanté par les personnages en action. Le dialogue dans les vers de l'opéra appelait le dialogue dans les sons musicaux. Le terme a été, par extension de son sens littéraire, appliqué à la musique au XVIe siècle, bien que l'écriture dialoguée ait été en usage depuis longtemps, notamment dans le chant liturgique, dans les motets et chansons polyphoniques de la Renaissance, dans le chant populaire strophique. La musique exprime le dialogue par une certaine symétrie de sons et de rythme, par des échos, des changements d'octaves dans le solo, d'instruments, dans la symphonie.

L'Encyclopédie du XIXe siècle, 4e édition, 1877, explique que le dialogue est d'abord conversation habituelle. L'étymologie indique: dia - avec, logos - discours, la parole échangée entre différentes personnes et rebondissant de l'une à l'autre. Cette Encyclopédie distingue entre le dialogue qui est conversation et le dialogue écrit. En ce dernier sens il est dramatique et a pour but, soit de rapporter des événements qui ne paraîtront pas sur la scène ou à l'écran, soit de poser les caractères des personnages, soit de

discuter. Le dialogue philosophique ne diffère du dialogue dramatique, que par une plus grande sévérité scientifique ou par une dialectique plus serrée.

Le Nouveau Larousse illustré, décomposant le mot grec dialogos, dia - avec, logos - discours, vérité, explique: à travers un entretien, atteindre à la vérité. Le dialogue en effet, doit être essentiellement finalisé. Le but de la disputatio est d'arriver à la vérité. On le constate chez Socrate qui, au Ve siècle avant J.-C., par son dialogue, a tenté de mettre à jour par des discussions, les idées que ses disciples portaient en eux. Ces entretiens, quoique dévoilant une certaine ironie à l'égard des interlocuteurs, constituent le témoignage d'un art du dialogue, et donnent raison à la finesse mordante de Socrate, l'un des grands maîtres anciens de la parole. Pour revêtir sa méthode d'un caractère non seulement théorique, mais aussi pratique, il insistait pour que chaque homme procédât à l'examen méthodique des règles d'action qu'il acceptait spontanément, pour voir si à la réflexion, elles étaient encore valables. L'influence de Socrate a été prolongée par les écrits de Platon sur cette maïeutique pratiquée par son maître. Si le procédé a provoqué l'esprit de recherche et le goût du savoir, c'est que d'abord il y a eu un certain échange entre le maître et les disciples.

Ce dialogue didactique s'est pratiqué dans l'enseignement universitaire au Moyen Age, lorsque le maître, après avoir donné la lectio, l'exposé, durant la matinée, les disciples et lui, en après-midi, se rencontraient sur la plaza, la place publique, où l'on passait à la disputatio, à la discussion, quelquefois en prenant ensemble un repas. On s'enflammait, les idées se vérifiaient, prenaient de la solidité, et parfois, quelques-uns abandonnaient le groupe pour aller poursuivre le dialogue en marchant par la ville. Le lendemain, chacun revenait avec des points de vue nouveaux recueillis, soit dans les dialogues de la veille, soit dans des recherches personnelles ou par la réflexion sur le sujet.

C'est en réaction contre l'arbitraire des seigneurs et la recherche d'une liberté collective que les Corporations de Métiers, déjà constituées depuis le Xe et le XIe siècles, prenant peu à peu leur forme définitive, groupèrent des apprentis autour des maîtres qui accompagnaient leurs gestes du dialogue, dans l'enseignement des métiers. Après avoir travaillé un certain temps comme compagnon non salarié chez un maître, après avoir produit ses chefs-d'oeuvre, payé des droits au roi ou au seigneur, le subalterne possédant la maîtrise de son art était habilité à enseigner à son tour.

La tâche de précepteur auprès de son pupille n'était pas moins facilitée par le dialogue, que ne l'était celle du patron qui enseignait un métier. Montaigne, dans ses

conseils au précepteur disait: "Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux aussi qu'il écoute son disciple parler à son tour"¹. Ainsi la leçon se faisait tantôt par entretien familial, tantôt par livre. Ici apparaissent deux tendances qui ont influencé la pédagogie: la tendance livresque et celle qui trouve avantage dans la conversation dirigée. Le dialogue parlé peut donc évoluer de la communication intellectuelle à l'expérience de la relation interpersonnelle.

Des philosophes et plus spécialement des phénoménologues, dans leur effort d'approfondissement des faits de conscience, ont observé et décrit ces situations vécues.

L'être humain vit dans un monde habité par une infinité d'êtres qu'il perçoit et avec qui il échange. Mais ce monde n'est pas seulement milieu de choses et décor physique, il est présence d'êtres humains. S'offrent donc à l'homme, comme phénomènes de conscience, les choses et les sujets humains avec lesquels il tend à communiquer. Ces deux catégories d'êtres seront donc étudiées dans leur incidence avec le dialogue chez l'homme.

L'homme aspire à la connaissance des choses. Il tend de toutes ses puissances à percevoir son entourage, à

¹ Michel de Montaigne, Les Essais, Paris, La Renaissance du Livre, Jean Guillequin, [sans date], Tome I, p. 139.

communiquer avec lui. Buytendijk² précise l'établissement de cette relation en affirmant que la véritable perception pour l'homme, n'est pas constituée des choses qu'il voit, qu'il entend, mais ce sont ces choses vues, entendues, dans telle situation d'ensemble, dans telle relation d'objets.

Et cette relation est d'autant plus riche que le connaissant est plus éveillé aux choses de son entourage, qu'il peut mieux enregistrer les nuances de leur être d'objets. Sans donner dans l'anthropomorphisme, il est possible de chercher à découvrir les messages des choses, la signification profonde des événements. Nécessaire donc, de se dégager de cette cuirasse qui préserve, pour ainsi dire, des signes, et de se former une conscience réceptive; ceci suppose toutefois un jugement critique et objectif. L'attention aux choses comme sources d'enrichissement vital pour l'esprit humain, rétribue à suffisance les êtres qui se préoccupent de garder leurs antennes ouvertes à leur signification. Martin Buber fait preuve de réalisme en affirmant: "La création se lève à la rencontre de ceux qui la savent saisir"³. Extérieurement, rien d'extraordinaire n'apparaît, mais l'extraordinaire, c'est justement l'attention aux choses que je

² Frederick Buytendijk, Phénoménologie de la rencontre, Paris, Desclée de Brouwer & Cie, 1952, p. 20.

³ Martin Buber, La vie en dialogue, Paris, Aubier, 1959, p. 23.

vois tous les jours. Buber insiste: "En tant que chose qui m'arrive, ce qui se passe dans le monde s'adresse à moi"⁴. De son côté, Gaston Berger appuie cette phénoménologie de la perception: "Le monde est un langage qui cherche ses interlocuteurs"⁵.

Il arrive à contre-courant avec l'expérience quotidienne au sujet des choses familières, pour lesquelles leurs usagers n'ont plus qu'une attention distraite et superficielle. L'homme de dialogue au contraire est attentif au langage des choses, il recueille leur message, et ainsi, pour lui le réel prend une toute autre signification. Le milieu, riche de la présence des choses, gagnerait à être embelli, pourvu que lui soit conservé son réalisme: décor discret des salles de réunions, entretien des terrains de jeux, abords des maisons entretenus avec la coopération des jeunes. Ces derniers apprennent alors, de ce biais, à apprécier une fleur, à goûter une musique, à noter une attitude humaine empreinte de joie, d'accueil, de bonté.

⁴ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 116.

⁵ Gaston Berger, L'homme moderne et son éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1962, p. 220.

Auguste Brunner, dans une étude sur la perception du sujet, déclare: "La connaissance humaine ne se tourne pas seulement ni même principalement vers les objets"⁶. La perception d'un être humain est tout autre chose qu'une saisie de lignes, de volumes et de proportions, même avec les messages que ces objets peuvent communiquer. Il ne s'agit pas de voir son prochain au sens d'une saisie optique, il s'agit de pénétrer une psychologie, d'échanger avec l'autre.

La relation dialogique au plan de l'humain en effet, n'est plus seulement la saisie de l'objet, c'est l'échange libre d'un sujet avec un autre sujet. Le dialogue n'est-il pas la condition de l'échange, de la communion, de la vie? Pour des êtres qui entrent en dialogue, le privilège de conserver la conscience de sa propre autonomie dispose à une connaissance authentique de soi par l'autre. Buytendijk⁷ assure qu'en rencontrant l'autre sur son chemin, on se rencontre dans le sens du mutuel, mais que chacun demeure sujet. L'essentiel de la relation entre sujets, affirme Buber⁸, est le "ne-pas-être-objet". Le JE et le TU se rencontrant, doivent renoncer à l'attitude du simple observateur et être

6 Auguste Brunner, La personne incarnée, Paris, Beauchesne & Fils, 1947, p. 203.

7 Frederick Buytendijk, Phénoménologie de la rencontre, p. 16.

8 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 203.

sujets l'un pour l'autre, s'ils veulent accéder à la relation d'être que permet l'échange interpersonnel. Les êtres dialogiques progressent ainsi de la rencontre pure et simple, au monde de la communication. Et dans cette communication que transmet l'homme, utilisant tels mots, l'interlocuteur est autorisé à recréer en lui-même la signification des mots qu'il a captés. Il repense pour son compte personnel le raisonnement exposé, afin de mieux échanger. Le rôle audible des mots, remarque Joseph Moreau⁹, n'est pas uniquement de véhiculer la pensée, mais d'assurer cette perpétuelle vérification, grâce à laquelle l'échange se décante des apports étrangers et se concentre sur la valeur objective de la communication.

Et pour que des êtres échangent vraiment et en arrivent à cette objectivité, il est indispensable qu'un dialogue authentique se soit établi entre eux. Martin Buber¹⁰ reconnaît plusieurs genres de dialogue et fait remarquer que seul le dialogue authentique permet d'accéder à cette vérité supérieure recherchée. L'auteur signale d'abord le monologue travesti en dialogue, où deux ou plusieurs personnes se

⁹ Joseph Moreau, Dialogue et présence d'autrui, L'homme et son prochain, Actes du VII^e Congrès des Sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, P.U.F., 1950, p. 40.

¹⁰ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 125.

rencontrant, parlant chacune à part soi, prétendent accueillir les paroles de l'autre, des autres. Il y manque l'essentiel du dialogue, la communion, voire, la communication. En second lieu, Buber expose que le dialogue peut être revêtu de mots utiles à une urgente communication. Il ne s'agit là que d'un échange utilitaire sans retentissement dialogique. Enfin le dialogue authentique, exprimé ou tacite, peu importe, dans lequel chacun des interlocuteurs pense vraiment à son vis-à-vis et à tous les autres, "dans leur vie de présence et leur façon d'être, et se tourne vers eux dans l'intention d'une mutualité vivante à s'instituer entre lui et eux"¹¹.

Le dialogue en ce sens n'est pas un simple événement, une rencontre coupée de toute relation, il n'a pas dans la vie de l'homme une signification en quelque sorte épisodique; il est en son essence, une valeur qui se propose à l'échange des interlocuteurs. Ils y parviennent par des rapports communs formulés en toute vérité. Joseph Moreau de reprendre: "L'objectivité ne se conçoit à l'origine que sur la base de l'intersubjectivité"¹².

¹¹ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 125.

¹² Joseph Moreau, Dialogue et présence d'autrui, L'homme et son prochain, p. 38.

Les êtres en présence ne se rencontrent vraiment, assure Buytendijk, que s'ils choisissent de se rencontrer, ou que, dans une rencontre fortuite, ils acceptent les interlocuteurs comme sujets. La communication véritable s'opère selon l'auteur cité, dans maintes occasions:

La conversation d'un père avec son fils, les lettres des amis, □.□, les gestes et les paroles qui, dans le cercle familial, à l'atelier, au bureau, ou ailleurs, fondent ou renouvellent d'une manière quelconque une relation, sont les extériorisations corporelles d'un homme présent dans la rencontre et les expériences d'une existence dont les qualités se manifestent dans la présence réciproque¹³.

Ainsi l'essence du dialogue n'est pas dans le JE, ou dans le TU, mais dans la relation d'un JE et d'un TU se rencontrant, s'accueillant, ou simplement communiquant par l'écriture, voire par la pensée. De plus, si l'essentiel du dialogue est l'échange et la communion, cet échange, cette communion étant même réalisés parfois à distance, ou par le silence de deux ou plusieurs personnes en présence, la relation d'un JE et d'un TU demeure primordiale.

A ce propos, Georges Vallin soutient que "le père de famille qui travaille à son bureau afin de 'nourrir' sa famille, réalise peut-être plus □.□ l'unité du groupe familial, seul à son bureau, que pendant le repas pris en

¹³ Frederick Buytendijk, Phénoménologie de la rencontre, p. 14.

commun¹⁴. Cette affirmation met en lumière le coeur même de ce qui constitue l'essence du dialogue: un échange, une relation par l'intimité de soi, établissant la communion avec l'autre, présent ou absent.

C'est ainsi que le dialogue revêt son caractère d'échange, de langage d'être à être, de commerce profond, de communion intersubjective. D'une part, il est une saisie du message des choses et d'une relation avec elles, d'autre part, il a le sens d'une relation JE-TU passant à la relation plus riche du NOUS. "Toute activité humaine authentique est dialogue"¹⁵, assure Jean Lacroix. Lié ainsi à l'homme, le dialogue s'imposerait impérieusement à tout être humain.

2. Nécessité du dialogue.

Soutenir que le dialogue est communication, communion, n'est-ce pas affirmer tout uniment qu'il s'avère nécessaire à l'homme, puisque l'être humain est essentiellement un être de relation et d'échanges? Se plaçant à ce point de vue, Buber affirme: "Au commencement est la relation"¹⁶.

¹⁴ Georges Vallin, Être et individualité, Paris, P.U.F., 1959, p. 159.

¹⁵ Jean Lacroix, Le sens du dialogue, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, 1955, p. 11.

¹⁶ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 18.

Eugène Minkowski¹⁷ a fait remarquer, lors de son intervention à l'un des trois symposia, du 6 au 9 septembre 1956, à la Société toulousaine de philosophie, l'à-propos du thème: l'homme et son prochain, répondant à une préoccupation majeure de l'être humain lequel, selon le même auteur, "est fait pour rechercher l'humain"¹⁸.

Cette nécessité du dialogue entre humains, apparaît d'abord dans l'attache qui soude l'homme à son milieu social. Membre d'une société, soutient Henri Bergson¹⁹, l'homme noue avec ses semblables un lien de continuité par la surface de lui-même pour ainsi dire, en raison des obligations communes qui le lient. Mais, c'est davantage par l'intime de soi qu'il sent les liens nécessaires avec les autres humains. La société avec laquelle il est en dialogue, même tacitement, lui dispense des énergies qu'il ne soupçonne pas. Et par ce contact moral avec elle, il exécute isolé, ce qu'il ferait avec l'encouragement et même l'appui de la société entière. Cette relation dialogique par sa force même, ne proclame-t-elle pas sa nécessité pour l'homme vivant en société? L'être dialogique est capable de conserver et d'alimenter de

17 Eugène Minkowski, L'homme et son prochain dans la perspective de la psycho-pédagogie contemporaine, p. 14.

18 Ibid., p. 18.

19 Henri Bergson, Les deux sources de la morale et de la religion, Paris, P.U.F., 1932, 120^e édition, 1962, p. 4-9.

tels liens, sentant bien qu'en toute rigueur, l'homme ne peut exister à l'état isolé. Il est sans cesse exposé aux autres êtres et demeure en état d'impression et d'expression. Martin Buber illustre par une comparaison, la nécessité de demeurer en relation dialogique:

Ce n'est pas du solitaire qu'on dit qu'il vit dans le monologue; c'est de celui qui n'est pas capable de réaliser en son essence la société où son destin le fait mouvoir [c.]. A celui qui vit dialogiquement, quelque chose est dit dans le cours habituel des heures, et il sent qu'on exige de lui une réponse [c.]. Celui qui vit dans le monologue par contre, ne prend jamais garde à ce qui est autre que lui²⁰.

Mais si l'homme évolue sans cesse dans le sillon de la mutualité, au sein de la société, chacun des êtres qui l'approchent exerce inévitablement sur lui une influence en tant qu'individu. Dans chaque rencontre, l'homme constate qu'il est perméable à autrui. Romano Guardini souligne que l'homme "n'est pas une réalité opaque, fermée sur elle-même [c.] mais qu'il existe essentiellement en vue d'une rencontre"²¹. Le dialogue établi par les contacts avec autrui permet les échanges, incite chacun à penser, à s'exprimer, à réaliser son propre accomplissement par référence à d'autres. L'auto-conscience n'est pas à chercher dans la solitude d'un

20 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 126.

21 Romano Guardini, Le monde et la personne, Paris, Editions du Seuil, 1939, p. 12.

penseur isolé; chacun y accède par la médiation des autres. Si l'homme peut vivre dans l'esprit, soutient Buber²², il en est redevable en un sens, à son interlocuteur qui l'oblige à organiser sa pensée, à la formuler en des mots qui traduisent à suffisance la communication qu'il désire transmettre. Merleau-Ponty décrit la démarche intellectuelle suivie par des êtres en dialogue:

Dans le dialogue présent, je suis libéré de moi-même; les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et même l'objection que me fait l'interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour²³.

L'être humain en relation dialogique fait donc un compromis avec l'autre qui l'invite à penser, mais qui doit penser lui-même. Le dialogue demande aux interlocuteurs de se prêter à ces influences non pour les subir passivement, mais pour accéder par elles à ce qui en eux est le meilleur. Le dialogue conduit les êtres à une reprise plus profonde d'eux-mêmes assurant une accession au monde des valeurs.

Les échanges à ce niveau sont davantage de l'ordre de l'être que de l'ordre de l'avoir. L'homme recherche le sens de l'humain. Effectivement, ce sens des valeurs est

22 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 33.

23 Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, 1945, p. 407.

pour ainsi dire mis en cause par la technicité qui risque de le sacrifier à des éléments non encore revêtus de l'humain. L'homme frustré de ce côté, mais conservant son désir de s'accomplir, recherche la relation avec qui est épris de valeurs à conquérir. L'échange avec lui entretient sa préoccupation. La mutualité de leur don augmente l'être de chacun des interlocuteurs, les fait accéder à une communication au niveau des valeurs. Elle tend à une transformation réciproque des mentalités et des comportements. Ne serait-ce pas là l'indice de la profondeur des valeurs échangées?

Alain Barrere soutient en ces termes cette nécessité de la communication et du dialogue sur le plan personnel et sur le plan social:

La personne est à la fois intimité et communications multiples; le corps social se réalise dans des états sociétaires qui actualisent ses fins propres mais qui doivent favoriser les échanges dont la personne a besoin pour se réaliser elle-même. Les deux mouvements doivent être concourants et pour la part qui lui revient, la démocratie doit favoriser leur marche commune en opérant les médiations nécessaires²⁴.

Sur le plan des rapports sociaux, comme dans le secteur intime de son être, l'homme prend donc conscience de l'apport dialogique indispensable des autres hommes à son

24 Alain Barrere, Socialisation et démocratie, 50e Semaine sociale de France, La société démocratique, Lyon, Chronique sociale française, 1963, p. 24.

accomplissement. Mais si le dialogue en termes d'échanges et de communion s'avère nécessaire à l'homme, des lois concourent à assurer son efficacité.

3. Lois du dialogue.

De la définition même du dialogue ressortent les lois qui le régissent. Martin Buber²⁵ affirme que la communication appartient à la nature du dialogue et que le dialogue authentique dépasse ce stade pour atteindre à la communion interpersonnelle. A ce niveau se situent les lois de l'accueil, de la réciprocité, du souci de la vérité.

A. Accueil.

En posant l'intersubjectivité comme fondement de l'objectivité dans le dialogue, Joseph Moreau²⁶ appuyait implicitement la première loi du dialogue: l'accueil de l'autre. Cet accueil se concrétise tout d'abord dans l'acte de se tourner vers l'autre d'un mouvement corporel, selon Martin Buber, mais aussi, "d'un mouvement de l'âme, du fait qu'on dirige son attention sur lui"²⁷. Je le connais tel

25 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 108.

26 Joseph Moreau, Dialogue et présence d'autrui, L'homme et son prochain, p. 38.

27 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 128.

qu'il est, je prends connaissance "de cet autre précisément, de cet autre bien déterminé"²⁸, dans sa qualité de sujet.

Accueillir l'autre comme tel sujet, note enfin Buber²⁹, constitue avant tout l'essentiel du dialogue. Le sujet se manifeste sans artifice, il se présente lui-même en toutes ses virtualités et toute son actualité. Il est autre que moi parce qu'il est lui-même, et je suis autre que lui parce que je me comporte personnellement. Ainsi, le sens de l'accueil ne veut pas référer au grand nombre de gens qui sont accueillis, mais à la qualité d'accueil réservée à ceux à qui on a affaire. Klemens Tilmann exprimant son avis sur l'art du dialogue, conseille "de se rapprocher de l'autre tel qu'il est, avec ses problèmes, ses préoccupations, ses déceptions; de les porter avec lui, de les partager, de les comprendre"³⁰.

Une analyse de la présence à soi et aux autres, de Maurice Blondel, est présentée au VIII^e Congrès des philosophes de langue française à Toulouse, par Albert Cartier. L'alternative où se trouve le sujet en présence de l'autre, est le refus ou l'accueil qui "emmure le sujet dans sa

28 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 203.

29 Ibid., p. 209-210.

30 Klemens Tilmann, L'art de dialoguer, dans Lumen Vitae, vol. 16, n^o 3, septembre 1961, p. 460.

solitude ou l'ouvre sur la communion"³¹, affirme Cartier. Et la condition qu'il pose en faveur de l'ouverture à l'autre, est l'acceptation de l'autre comme sujet, c'est-à-dire comme être personnel et autonome, c'est lui faire crédit.

H.-J. Pos, au Colloque international de Phénoménologie à Bruxelles en avril 1951, recommandait le respect et la compréhension de la part de ceux qui éduquent l'enfant: "N'est-il pas faire oeuvre humaniste que de prôner cette méthode de compréhension, de respect, de relativité, qui tend toujours à laisser valoir l'autre"³²?

Et, que se passe-t-il de concomitant à cet accueil? Il est alors donné à chacun, explique Buber³³, de prendre intimement connaissance de l'autre c'est-à-dire, de l'apprendre dans sa totalité, de le saisir en ce qui lui est donné à lui seul entre tous. Un tel accueil ouvre à la mutualité des échanges.

31 Albert Cartier, Présence à soi et aux autres, L'homme et son prochain, Actes du VIII^e Congrès des Sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, P.U.F., 1956, p. 265.

32 Thévenaz, Pos, et al., Problèmes actuels de la phénoménologie, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1952, p. 52.

33 Martin Buber, La vie en dialogue, p. 208.

B. Réciprocité.

Accueillir l'autre en créant chez lui la conviction qu'il a plein droit d'exister tel qu'il est, l'invite à une réciprocité d'accueil, de confiance et de respect. C'est la deuxième loi du dialogue: la réciprocité.

La mutualité du dialogue est dans la volonté de communion des interlocuteurs. Cette réciprocité relie les uns aux autres les participants et les introduit dans la plénitude de la relation dialogique. Mais, impossible de communier à autrui, quand c'est encore soi qu'on cherche en lui. Mounier³⁴ rapporte que l'homme qui aspire à échanger avec d'autres personnes suscite chez elles une société de pensées, de jugements, de sentiments. Une communauté d'échanges s'établit, il y a mouvement vers l'autre qui a été d'abord accueilli, puis volonté d'échange. Cette disponibilité se met au service de la réciprocité: chacun donne et chacun reçoit. L'existence de chacun est pour ainsi dire coexistence.

Conscient de cette nécessité de l'action des autres sur lui, l'être humain peut échanger avec les autres, répondre à leurs avances. Une communion ne peut s'établir que dans la relation vivante de la mutualité. Eugène Minkowski postule que "dans tout mouvement d'interpénétration et de

³⁴ Emmanuel Mounier, Le personnalisme, Paris, Presses Universitaires de France, 1962, p. 39.

compréhension mutuelles, il ne s'agit point de deux mouvements distincts partant de deux sujets"³⁵ qui se rencontreraient éventuellement. Bien plus, assure-t-il, "le facteur réciprocité s'y trouve ne fût-ce que virtuellement inclus par essence, et demeure même en cas d'échec"³⁶. Et il conclut³⁷ en affirmant que si l'être tourne vers nous son visage, il est prêt à fonder non plus la simple communication, mais une vraie communion.

En établissant la réciprocité des pensées et des sentiments, le dialogue a préparé la marche vers des valeurs à conquérir. Le sujet a accueilli un autre sujet et maintenant l'un et l'autre échangent réciproquement leurs sentiments: confiance, respect, compréhension. Dans cet accueil et cette réciprocité s'établit la relation d'être, l'intersubjectivité, dans la vérité, troisième loi du dialogue.

C. Souci de la vérité.

La décomposition du terme dialogue en: dia - avec, logos - discours, vérité, en même temps qu'elle définit le

³⁵ Eugène Minkowski, L'homme et son prochain dans la perspective de la psycho-pédagogie contemporaine, p. 14.

³⁶ Ibid..

³⁷ Ibid., p. 15.

dialogue comme discours ou entretien, en expose la finalité: à travers un discours, un entretien, atteindre à la vérité.

Si l'essence de la communion interpersonnelle est génératrice d'accueil et de réciprocité, c'est en vue de la vérité. Des valeurs sont à conquérir, elles ne sont "valeurs" que parce qu'elles sont vraies. Dans son intervention au VIII^e Congrès des philosophes de langue française, Aimé Forest³⁸ affirme que si le dialogue exige que nous nous laissions pénétrer par les sentiments de notre interlocuteur, ce n'est que pour comprendre son état actuel, et faciliter une plus judicieuse objectivité dans la vérité.

François Roustang évalue à un haut point cette tendance au vrai lorsqu'il dit: "Une minute d'adhésion à autrui dans la totale vérité importe plus pour rassembler les hommes, que des heures de zèle intempestif"³⁹. Louis Rétif⁴⁰ défie tout homme de pouvoir accéder à la vérité et de la transmettre, s'il n'a d'abord accueilli et compris son semblable en toute transparence et clarté.

³⁸ Aimé Forest, Signification du dialogue, L'homme et son prochain, Actes du VIII^e Congrès des Sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, Presses Universitaires de France, 1956, p. 210.

³⁹ François Roustang, La rencontre des autres, dans Christus, n^o 43, juillet 1964, p. 325.

⁴⁰ Louis Rétif, Vivre, c'est dialoguer, Paris, Fleurus, 1964, p. 9.

Lorsque Martin Buber⁴¹ pose les conditions de l'entretien authentique, il réclame des participants la spontanéité qui leur fera exprimer exactement ce qu'ils pensent sur le sujet en cause. La vérité de chacun des interlocuteurs contribue à la vérité nouvelle qui s'en dégagera. Georges Gusdorf abonde en ce sens: "La vérité de chacun d'entre eux dépend de sa relation à autrui; elle est une vérité de réciprocité"⁴².

Buber ne craint pas de dire: "Là où la parole dialogique existe d'authentique extraction, il faut qu'on lui fasse droit en usant de totale franchise"⁴³. Expliquant sa pensée sur cette vérité du dialogue, Buber met une grande insistance sur le sujet:

Là, א.ב où l'entretien s'accomplit en son essence, entre des partenaires qui se sont véritablement tournés l'un vers l'autre, qui s'expriment sans réserve et sont libres de toute volonté de paraître, il se produit dans leur communauté un mémorable état de fécondité, comme il ne s'en présente nulle part ailleurs. La parole naît substantiellement, à chaque fois, entre des hommes que saisit dans leur profondeur et ouvre le dynamisme d'une coprésence et mutualité élémentaires⁴⁴.

⁴¹ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 215.

⁴² Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1963, p. 169.

⁴³ Martin Buber, La vie en dialogue, p. 215.

⁴⁴ Ibid., p. 216.

En raison même de cette mutualité, selon Gusdorf, chacun des interlocuteurs "en affrontant l'autre, s'affronte lui-même et se mesure avec la vérité"⁴⁵.

Cette vérité, résultat du dialogue des participants, est une vérité supérieure. Il existe donc, détachée en un sens des personnes en cause, mais les concernant, une valeur universellement admise, un bien auquel elles participent, un bien qui s'est progressivement constitué, par leur participation réciproque. Ce bien, c'est la vérité du dialogue. C'était l'objectif même du dialogue.

Ces trois lois du dialogue ont été présentées comme essentielles par Marcel Deschoux⁴⁶ lors d'un symposium en septembre 1956. Il ne s'agit point, avait-il affirmé en substance, de ramener l'autre à soi; l'essentiel est d'accueillir pleinement la présence de l'autre, de l'accepter dans sa totalité. Le propre du dialogue, c'est précisément la réciprocité des présences et des actions. Par leurs échanges, les interlocuteurs parviennent à une modification de soi par l'autre, et de l'autre par soi. Cette communion est, non plus en-deçà de prétentions particulières, mais

⁴⁵ Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, p. 169.

⁴⁶ Marcel Deschoux, Du dialogue authentique et de ses conditions, L'homme et son prochain, Actes du VIII^e Congrès des Sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, P.U.F., 1956, p. 30-32.

au-delà des conceptions trop courtes et partielles de chacun, dans la vérité qui les transcende toutes.

La présentation de la nature du dialogue en termes d'échanges et de communion interpersonnelle, de sa nécessité chez l'être humain, et l'exposé des lois du dialogue: accueil, réciprocité, souci de la vérité, précisent les exigences d'une vie dialogique. De véritables transformations peuvent résulter des échanges avec autrui, non seulement dans les relations sociales mais aussi en des proportions convenables, à l'intérieur de toute rencontre interpersonnelle. Entre l'enseignant et son élève, par exemple, ne doit-il pas s'établir une relation au-delà de toutes les matières scolaires, dans leur recherche objective de la vérité, où s'opère le contact vraiment humain?

Si le dialogue s'avère indispensable à tout homme, ne s'impose-t-il pas impérieusement à l'adolescent, en raison de sa psychologie propre? Et si tel est le cas, quelle pédagogie peut répondre à ce besoin du jeune?

C'est dans le but de préparer les éléments nécessaires à la solution de ce problème, que ce présent chapitre a dirigé son étude. Les deux chapitres suivants qui constituent avec le premier, les critères servant à éprouver l'hypothèse posée au début, voudront progresser dans le même sens.

CHAPITRE II

LE DIALOGUE ET L'ADOLESCENT

Mis en valeur au chapitre précédent, le dialogue dans sa dimension optimale, revêt un caractère à la fois de communion intersubjective et d'évidente nécessité pour tout humain.

Conséquemment à ce donné en faveur de l'urgence du dialogue pour la totalité de l'humanité, ne découlerait-il pas une règle identique pour le secteur restreint qu'est l'adolescence?

Une étude des traits psychologiques des jeunes de douze à seize ans permettrait, et de contrôler la valeur de cet avancé et, le cas échéant, de constituer une base valable à l'établissement d'une pédagogie du dialogue adaptée aux adolescents. Maurice Debesse¹ a apporté une réflexion qui éclaire parfaitement ce propos en dénonçant l'attitude rétrograde ou attardée de qui prétendrait fonder une pédagogie sans poser d'abord les bases psychologiques en incidence avec l'être à éduquer.

Comme introduction à ces deux apports, psychologique (Chapitre II) et pédagogique (Chapitre III), apparaît une justification du rôle éducatif de l'école, par la présentation

¹ Maurice Debesse, D. Anzieu, et al., Psychologie de l'enfant, Paris, Editions du Bourrelhier, 1962, p. 5.

de facteurs confirmant son mandat non seulement à l'enseignement mais encore à l'éducation.

La préface du volume La fonction éducative de l'école² d'Albert Kessler, exprime l'accueil non équivoque que les éditeurs des Travaux de psychologie, pédagogie et orthopédagogie ont réservé à cet ouvrage. Ils considèrent comme révolu le temps où l'école ne se voyait concéder qu'une fonction enseignante et affirment leur adhésion à la conception de Kessler³ en faveur d'une mission d'éducation à cause de l'extension de l'enseignement, de la carence de l'éducation familiale et de l'influence de la masse. Que comporte cette mission éducative et à quel titre l'école y est-elle habilitée?

L'éducation, selon Rey-Herme, rend un être "capable de réaliser sa vocation d'homme et de chrétien dans un milieu sociologique donné"⁴. En ce sens, Gaston Berger conçoit ainsi les fins de l'école:

[...] donner à l'enfant les connaissances générales dont il aura certainement à se servir, ce qui est l'instruction. L'autre est de préparer dans l'enfant, l'homme futur, ce qui est l'éducation⁵.

² Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, 1964, xiii-496 p.

³ Ibid., p. 357.

⁴ P.-A. Rey-Herme, Pour une pédagogie de l'adolescence, dans Orientations, n° 10, avril 1964, p. 15.

⁵ Gaston Berger, L'homme moderne et son éducation, Paris, P.U.F., 1962, p. 135.

Le décret conciliaire Gravissimum Educationis⁶ se montre ouvert aux progrès des sciences de l'éducation en énonçant ainsi les objectifs de l'éducation des jeunes: "Développer harmonieusement leurs aptitudes physiques, morales, intellectuelles et les rendre capables de s'ouvrir au dialogue avec autrui"⁷.

L'éducation assume donc un rôle d'envergure: celui de promouvoir en l'être humain toutes les possibilités qu'il a reçues en germe. Qui assurera cet épanouissement de tout l'homme? Des facteurs internes et des facteurs externes à l'être humain justifient à l'école son mandat à une fonction non seulement enseignante mais encore, éducative.

⁸
Henri Haroux affirme que le maître ne peut réduire sa fonction à la transmission de connaissances, parce qu'alors, il ne s'adresserait qu'à un aspect de la personnalité et donnerait une éducation fragmentaire. D'autre part, les élèves à qui il serait demandé, par exemple, d'apprécier l'évolution littéraire d'une époque, n'exerceront pas que leur mémoire, leur sensibilité, leur raison, ce qui leur serait psychologiquement impossible en raison même du processus de la connaissance.

6 Paul VI, Gravissimum Educationis, Décret conciliaire sur l'éducation chrétienne, Montréal, Fides, 28 oct. 1965, 21 p.

7 Ibid., p. 5-6.

8 Henri Haroux, La formation des éducateurs et la psychologie scientifique, Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1947, p. 18.

Il en est de même dans un travail d'art, une discussion en équipe, un programme d'action.

Ainsi, le maître qui enseigne ne peut prétendre déséquer la personne de son élève. Bien au contraire, à cause de l'unité de la personnalité, l'enseignant doit se rappeler, affirme Georges Mauco, "qu'il a devant lui un enfant qui est à la fois corps, esprit, sensibilité et qu'il ne peut agir efficacement sur cet enfant s'il ne le prend pas dans sa totalité"⁹. Gilles Ferry éveille les enseignants à cette redécouverte de la fonction enseignante, dénonce une conception étriquée de l'école et remet à l'honneur la formation de la "personnalité totale de l'enfant"¹⁰. Edouard Claparède¹¹ incline encore en ce sens lorsqu'il affirme que tout comportement est lié à l'organisme dans sa totalité, tant pour ses mobiles profonds que pour l'extériorisation de ces derniers dans telle action. Ce n'est pas autrement que Georges Gusdorf¹² envisage la relation professeur-élève au sein de l'acte pédagogique d'enseigner, lequel met en cause, selon ce

⁹ Georges Mauco, Sur l'expression libre de l'enfant, dans La Tribune de l'Enfance, vol. 3, n° 24, juin-juillet 1965, p. 30.

¹⁰ Gilles Ferry, Brugidou, et al., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1964, p. 20.

¹¹ Edouard Claparède, Les méthodes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952, p. 18.

¹² Georges Gusdorf, Pourquoi les professeurs? Paris, Payot, 1963, p. 189-190.

pédagogue, l'être humain total. Aussi voit-il dans tout enseignement précisément la communication d'une valeur éducative.

Corollairement à l'impossibilité de sectionner les divers aspects de la personnalité de l'élève, apparaît alors l'obligation pour l'école d'obéir à l'unité de l'être et de stimuler la croissance simultanée de toutes les puissances, donc l'obligation d'éduquer.

A des causes provenant de la nature intime de l'élève, s'ajoutent celles qui surgissent des faits constatés de l'extérieur: extension de l'enseignement, carence de la famille à donner l'éducation, influence de la masse signalées par Albert Kessler¹³.

La généralisation de l'enseignement quant à l'envergure des programmes et de la population grandissante à laquelle ces programmes sont enseignés, démontre qu'un corps organisé d'éducateurs et de spécialistes doit assurer la distribution de l'enseignement pour répondre à l'évolution des besoins culturels. D'autre part, le monde du travail dans lequel les jeunes accèdent à la fin de leur préparation, introduit les nouveaux travailleurs dans une société industriellement développée. Bien plus, la vie professionnelle exige

¹³ Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 357.

non pas uniquement la compétence relative à tel travail, mais elle implique de plus en plus l'aptitude à collaborer avec des co-équipiers, à échanger des informations et à exercer un contrôle au sein d'organismes professionnels ou syndicaux, en vue du bien commun. Ainsi, la tâche de l'école s'en trouve augmentée d'autant.

En raison de l'accession des jeunes à une éducation plus poussée, la famille, loin de se sentir frustrée de son devoir d'éduquer, reconnaît à l'école une plus grande compétence et des moyens plus appropriés à cette tâche éducative. Ce rôle échoit à l'école, selon Sa Sainteté le Pape Pie XI¹⁴, dans le sens d'une collaboration avec la famille, et cela, à cause de l'incapacité dans laquelle se trouve cette dernière - société incomplète sous ce rapport - de procurer à l'enfant un épanouissement complet de son être. L'école assurera donc en ce domaine sa coopération à la famille.

Mais ni l'organisme scolaire, ni la cellule familiale¹⁵ ne seront à l'abri de l'influence de la masse. Kessler craint une diminution du rôle éducatif du milieu présentant indistinctement aux jeunes: littérature, films, rencontres, programmes radiophoniques ou télévisés. Il y manque, selon

¹⁴ Pie XI, Divini illius Magistri, Montréal, L'Ecole sociale populaire, vol. 15, n° 194-195, p. 6.

¹⁵ Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 182.

l'auteur, le contact avec la nature. Une tâche éducative accrue, semble-t-il, incombe à l'école à la simple constatation de ces faits.

Pour ces raisons d'ordre interne et d'ordre externe, l'école assumera donc, non seulement la responsabilité d'enseigner, mais aussi celle d'éduquer. Ou plutôt, l'enseignement dispensé sera éducatif, parce qu'il est avant tout un rapport humain et qu'alors il est revêtu d'une valeur à communiquer. L'éducateur adaptera donc son enseignement à l'élève avec qui il entre en relation dialogique.

1. Signification de l'adolescence.

L'éducation s'adresse non seulement à l'être total mais en outre à cet être au cours des diverses étapes de sa vie. Enfance, adolescence, âge adulte possèdent des traits spéciaux en référence à leur fonction propre, en vue de l'épanouissement progressif de la personne. Ainsi, l'adolescence possède une valeur positive indispensable à la perfection plénière de son être. Elle est voulue, selon¹⁶ Rey-Herme, en tant que fonction, c'est-à-dire comme ayant un rôle spécifique et irremplaçable dans le perfectionnement de l'adolescence.

¹⁶ P.-A. Rey-Herme, Pour une pédagogie de l'adolescence, p. 18.

Quelles sont chez l'adolescent les caractéristiques spécialement orientées vers sa promotion à l'état adulte? Des témoignages de psychologues et des résultats de recherches scientifiques chez les adolescents fournissent un apport éclairant sur ce propos et permettent, ce semble, d'affirmer que le dialogue répond aux besoins fondamentaux du jeune à l'école secondaire. Deux traits essentiels polarisent les tendances diverses de ce jeune: l'affirmation de soi et son corollaire, l'opposition au milieu.

A. Affirmation de soi.

Si l'enfant prend possession de "son" monde et s'y adapte, l'adolescent, d'après Rey-Herme¹⁷, s'installe en maître vis-à-vis les acquisitions antérieures, réalisant "qu'il peut les utiliser à sa guise, les nier si bon lui semble, prendre en un mot une position originale en face de chacune d'elles comme de toutes choses"¹⁸. Le même auteur¹⁹ entrevoit cette affirmation de soi chez l'adolescent comme essentielle à sa maturité, escomptant qu'elle s'exercera dans des conditions acceptables aux milieux où celui-ci grandit.

17 P.-A. Rey-Herme, L'enfant et son devenir, Paris, Editions Téqui, 1951, p. 86.

18 Ibid.

19 Ibid.

20

Maurice Debesse soutient également que la volonté qu'a l'adolescent d'affirmer sa personnalité est un fait absolument primordial et que toutes les autres manifestations y convergent. Un tel désir se forme graduellement à mesure que le jeune découvre les valeurs culturelles et spirituelles qu'il cherche à faire siennes; il se manifeste, selon Debesse, "par l'essai de réforme sociale, l'inquiétude métaphysique, l'intensification du sentiment religieux qui témoignent du branchement de sa pensée sur les valeurs et de la recherche d'un plan de vie"²¹. Comment expliquer ces élans de la phase adolescente? Par ces manifestations affirmatives, l'adolescent, d'après Rey-Herme²², répond à une loi de croissance liée à l'espèce et qui "dépasse de très loin l'initiative individuelle"²³. D'autre part, ces conduites positives, parfois audacieuses de l'adolescent, commandent chez lui en contre-partie, des oppositions intransigeantes d'abord, plus nuancées par la suite, dans les domaines les plus divers: familial, scolaire, social, politique et religieux.

20 Maurice Debesse, D. Anzieu, et al., Psychologie de l'enfant, p. 69.

21 Ibid.

22 P.-A. Rey-Herme, L'enfant et son devenir, p. 88.

23 Ibid.

Dans ce dernier secteur, les résultats d'une enquête scientifique viennent d'être publiés. Cette recherche avait été menée par J.-J. Larivière²⁴, dans quarante collèges classiques (13 de filles et 27 de garçons) de la province de Québec. Au total, 3,108 élèves y ont participé: 1,092 filles et 2,016 garçons. Les âges des jeunes invités à prendre part à l'enquête, au niveau du collégial, se répartissent entre 16 ans ou moins, 17, 18, 19, 20, 21; 72% des filles interrogées et 47% des garçons ont 18 ans et moins. Ils sont tous originaires des régions de la province de Québec: Montréal, Québec, Outaouais, Abitibi, Témiscamingue, Gaspésie, Bas-du-Fleuve, etc.. Le questionnaire a été partagé en trois sections: nature de la foi, motivation de la foi, objet de la foi. Les réponses à la "motivation de la foi" révèlent, selon le chercheur, les traits psychologiques de l'adolescence d'aujourd'hui, fait expliquant l'attention que cette étude y attache.

A l'affirmation "Je crois au christianisme, parce que mon père (n° 11) et ma mère (n° 12) y croient"²⁵, 23% des élèves ont répondu affirmativement au n° 11 et 22% au n° 12. L'auteur voit dans ces bas pourcentages, un trait de la

²⁴ Jean-Jacques Larivière, Nos collégiens ont-ils encore la foi?, Montréal, Fides, 1965, 213 p.

²⁵ Ibid., p. 118-119.

psychologie des adolescents "qui veulent être personnels, autonomes, non seulement sur le plan intellectuel, mais aussi sur le plan religieux"²⁶ .

Au numéro 17, "Je crois au christianisme parce que c'est une tradition familiale"²⁷ , 29% ont répondu affirmativement, mais sur ce nombre, 5% seulement ont manifesté un "oui" sans réticence. L'auteur affirme ici encore que "les jeunes sont trop soucieux de l'autonomie de leur personnalité pour convenir qu'ils ont été influencés par une tradition"²⁸ .

Enfin, les jeunes ont eu à motiver leur adhésion à la foi parce que "oui" ou "non", "les autres ont la foi"²⁹ . Ici, 18% affirment croire au christianisme parce que d'autres personnes y croient; mais 15% ont déclaré que cela pouvait les influencer "un peu". Larivière confirme les données psychologiques ci-haut énoncées: "L'analyse de ces principes nous permet de souligner une fois de plus, que les jeunes se refusent au conformisme et veulent être autonomes"³⁰ .

Quoique cette enquête n'ait pas été menée dans le strict but de contrôler ces traits psychologiques

26 Jean-Jacques Larivière, Nos collégiens ont-ils encore la foi? p. 118-119 .

27 Ibid., p. 123.

28 Ibid..

29 Ibid., p. 131.

30 Ibid..

de l'adolescence, rien ne répugne, ce semble, à ce que des résultats pertinents pour cet aspect de la personne, - attitude de foi - soient interprétés valablement pour révéler des caractéristiques qui sont justement causes de ces attitudes: besoin d'affirmation de soi, besoin d'autonomie. L'adolescent vit pour ainsi dire si intensément ce besoin d'expression personnelle, que les situations les plus diverses servent d'exutoire à sa manifestation. Comment l'exprime-t-il, sinon par la parole engagée avec le milieu? On l'y reconnaît en classe, dans les loisirs, dans les relations avec ses parents et avec ses éducateurs, etc.. Bref, l'adolescent ressent fortement le besoin de se produire tel qu'il est, par le dialogue sous les revêtements les plus divers. Ce trait capital de l'affirmation de soi chez l'adolescent amène, on le constate, le désir de dialoguer avec les adultes, réalité qui sert à propos son besoin d'affirmation.

En France, une autre enquête scientifique ³¹, lancée en novembre 1962, atteignait soixante groupes d'élèves des classes de 5e, 2e et Philo, de vingt Institutions différentes, (9 de garçons et 11 de filles), réparties en dix-sept villes de France: Arras, Avignon, Cahors, Dole, Lille, Lorient, Marseille, Metz, Montpellier, Nancy, Nantes, Paris, Reims, St-Etienne, St-Germain-en-Laye, St-Pol-sur-Terquoise, Vannes.

³¹ Barré et Hermelin, Une grande enquête, dans Pédagogie, vol. 18, n° 1, janvier 1963, p. 35-68.

Le questionnaire comptait 11 questions dont la 9e était ainsi formulée: "Aimeriez-vous parler davantage à vos parents et à vos éducateurs?"³².

Barré et Hermelin ont publié les résultats sous le titre Une grande enquête³³. Trois cents garçons et trois cents filles de douze à dix-sept ans donnent leur avis.

Voici le rapport fourni par les chercheurs eux-mêmes:

Cette consultation nous a fourni, 1,800 réponses. Pour pouvoir établir des comparaisons, nous avons réduit les différents groupes: ont été conservées, les années: 5e garçons et filles, 2e garçons et filles, philo garçons et filles, par choix de hasard, au nombre de 100 réponses, suivant en cela le procédé courant de l'échantillonnage³⁴.

Ont répondu "oui", nous aimerions parler davantage à nos parents et à nos professeurs: en 5e, 88% des garçons et 85% des filles; en 2e, 74% des garçons et 76% des filles; en philo, 65% des garçons et 71% des filles³⁵. Quelques-uns ont nuancé ainsi leur réponse: "pour être au courant, avoir du jugement, comprendre, connaître l'opinion des adultes, échanger et discuter"³⁶.

32 Barré et Hermelin, Une grande enquête, p. 60.

33 Ibid., p. 35-68.

34 Ibid., p. 35.

35 Ibid., p. 60.

36 Ibid., p. 61.

Les résultats de l'enquête menée par Larivière³⁷ au Québec ont révélé que 23% des adolescents en moyenne, manifestent un moindre désir d'autonomie, donc, que 77% témoignent de ce désir. En France, aux mêmes âges, 76% en moyenne désirent davantage parler et discuter avec les adultes. Or, Debesse³⁸ soutient que le besoin d'affirmation de soi chez l'adolescent est à la racine de tous les autres traits: désir de réforme sociale, tendance, tendance à intensifier le sentiment religieux. Il est donc possible de présumer que l'affirmation de soi, qu'elle se manifeste par un désir d'autonomie ou par une tendance à la discussion avec les adultes, ne présente sous cette double optique qu'un seul et même besoin: l'affirmation de la personne, caractéristique à l'adolescence. En ce sens, les deux enquêtes précitées manifestent le besoin d'affirmation de soi de l'adolescence.

B. Opposition à l'autre.

L'adolescent ne peut affirmer son choix pour telles valeurs qu'en s'opposant, parfois temporairement, parfois absolument, à d'autres valeurs. C'est le côté oppositionnel de la fonction adolescence, indispensable complément de

³⁷ Jean-Jacques Larivière, Nos collégiens ont-ils encore la foi?

³⁸ Maurice Debesse, D. Anzieu, et al., Psychologie de l'enfant, p. 69.

l'affirmation de soi.

Cette tendance a été observée par Arnold Gesell,
Frances L. Ilg et Louise B. Ames³⁹, lesquels ont poursuivi
des observations sur le développement de l'enfant normal.
Cette enquête de base couvrait près de 40 zones de comporte-
ment dans les secteurs suivants du développement de l'enfant:
1) caractéristiques motrices, 2) hygiène corporelle, 3) ex-
pression des émotions, 4) frayeurs et rêves, 5) le moi et le
sexe, 6) relations sociales, 7) jeux et passe-temps, 8) vie
scolaire, etc.. Au total, 60 à 88 enfants ont été observés
à chaque âge. Les auteurs de cette recherche se sont imposé
550 entretiens avec les enfants sur une période de 12 ans.
Les résultats enregistrés sur le besoin de communication à
l'âge de l'adolescence, manifestant une tendance à la commu-
nication positive ou négative sont les suivants: une incli-
nation à être particulièrement positif chez le jeune de douze
ans⁴⁰ alors qu'à treize ans s'accroît l'intérêt pour les
discussions avec les éducateurs⁴¹. A quatorze ans, ce jeune
apparaît plus communicatif⁴² et se montre plein d'allant dans
ses relations avec son entourage⁴³; il aime en général les

³⁹ Arnold Gesell, L'adolescent de dix à seize ans,
Presses Universitaires de France, 1959, 567 p.

⁴⁰ Ibid., p. 115.

⁴¹ Ibid., p. 152.

⁴² Ibid., p. 191.

⁴³ Ibid., p. 190.

échanges, la vie en groupe et la participation qui y est exigée⁴⁴, tandis qu'à quinze ans des oppositions marquent les rapports professeurs-élèves⁴⁵. La seizième année retrouve une accalmie et montre un adolescent soucieux de son entourage et moins ardent pour la discussion⁴⁶.

Il est d'une part intéressant de noter l'alternance du positif au négatif observée par Gesell: les âges 12, 14, 16 ans marquent plus d'affirmation tandis que les âges impairs enregistrent une tendance plus forte à la discussion. Le besoin d'affirmation de soi et le besoin d'opposition apparaissent donc ici comme les deux traits les plus marquants de l'adolescence.

D'autre part, cette enquête, mettant en évidence par ces deux traits essentiels, le désir d'ouverture de l'adolescence, affirme du même coup sans ambages l'élan du jeune vers la croissance de sa propre personnalité. N'est-ce pas prôner l'impérieuse nécessité, pour l'éducateur, de marcher dans le sens de ce besoin en favorisant les rencontres, les échanges, le dialogue adulte-jeunes? .

44 Arnold Gesell, L'adolescent de dix à seize ans, p. 238.

45 Ibid., p. 261.

46 Ibid., p. 272.

Au sujet de l'opposition à l'autre, Maurice Debesse⁴⁷ souligne avec quel élan parfois le jeune se précipite dans la discussion. Il distingue que la jeune fille donnant libre cours à des entretiens discursifs, procède cependant avec moins de vigueur et y met une teinte d'affectivité. Il note: "A partir de 14 à 15 ans, l'adolescent aime la discussion"⁴⁸ .

Alain Barrere⁴⁹ , président des Semaines sociales de France et professeur à la Faculté de Droit et des Sciences économiques de Paris, traitant de l'engagement du dialogue, affirme que la période de l'adolescence est avant tout la phase de la vie marquée par le besoin d'affirmation individuelle, et cela perdure tant que la personnalité n'a pas atteint son plein épanouissement. Et à ce stade, de poursuivre l'auteur, l'adolescent ne peut s'affirmer qu'en s'opposant. Il conclut en incitant les éducateurs à une aimable compréhension et à un accueil indispensable entre les générations lesquels permettraient aux jeunes de s'accomplir.

⁴⁷ Maurice Debesse, L'adolescence, Paris, Presses Universitaires de France, 1947, p. 96-97.

⁴⁸ Ibid..

⁴⁹ Alain Barrere, Apport et participation de la jeunesse au patrimoine commun, 48e Semaine sociale de France, Reims, Chronique sociale française, 1961, p. 29.

50

Daniel Hameline s'interroge sur l'ambivalence manifestement ouverte de l'adolescent qui, d'une part, n'est plus en enfant et donc, peut agir par auto-détermination; ou qui, d'autre part, n'appartient pas encore à l'âge adulte, d'où les éducateurs devraient tolérer tel comportement de non-responsabilité. L'auteur conçoit le rôle de l'enseignant comme une collaboration à ce désir de croissance de l'adolescent. Les observations d'Hameline confirment les avancés précités et expliquent le besoin d'expression personnelle chez les jeunes de douze à seize ans.

51

Origlia, psychiatre, et H. Ouillon, médecin, assurent que l'agressivité adolescente en général n'est nullement anti-sociale, mais qu'elle témoigne d'un désir de contact humain, qu'elle est liée à l'affirmation de soi et que ces deux tendances constituent une démarche indispensable à la réalisation du moi adolescent.

Tel est l'adolescent dans ses caractères essentiels, générateurs de tous les autres, liés à une loi de croissance de l'être. Ces traits de base soulèveront des prises de position personnelles, relatives à sa conception de l'autorité, à sa libre décision dans le choix de ses amis et de

50 Daniel Hameline, L'enseignant, bourreau de l'intelligence adolescente, dans Orientations, n° 6, 15 avril 1963, p. 59.

51 D. Origlia et H. Ouillon, L'adolescent, Paris, Les Editions sociales françaises, 1965, p. 162-163.

ses lectures, à sa manière de se vêtir, d'orienter ses sorties, sa piété, ses études; il s'affirme encore dans son comportement avec ses éducateurs et avec ses pairs comme dans le choix d'une carrière.

Le désir de contact humain, sous-jacent à ces affirmations et à ces oppositions, rencontrera en fait, dans le dialogue adulte-jeune, la juste satisfaction à ce besoin de communication. Une pédagogie utilisant les lignes de force actuellement maniées par l'adolescent favorisera, ce semble, sa progression vers la réalisation de son être. Quelle est cette pédagogie adaptée à l'adolescent?

CHAPITRE III

LE DIALOGUE EN EDUCATION

Des principes pédagogiques édifiés à partir du fait psychologique adolescent préconisent le respect de la personne telle qu'elle est, dans son besoin d'expression personnelle par le dialogue.

D'une part, comme c'est en situation scolaire que se noue la relation dialogique maître-élève, c'est ce rapport interpersonnel qui induira l'adolescent à la prise de conscience personnelle de sa propre éducation. Ainsi constitué responsable de soi, il se muera graduellement en un être autonome, libre, créateur, grâce à cette éducation personnaliste.

D'autre part, la démocratie d'une société qui veut évoluer est conditionnée justement, selon Janine Filloux¹, par cette personnalisation de la personne, car participer, contester et dialoguer efficacement supposent une personnalisation acquise et réussie.

Ainsi l'éducation personnaliste de l'adolescent par l'autonomie, par la libre activité et par la créativité, en même temps qu'elle suscite l'expression de la personne,

¹ Janine Filloux, Réflexion sur l'attitude non-directive en pédagogie, Bulletin de psychologie, vol. 16, n° 215, 10 fév. 1963, p. 497-499.

réclamée par son besoin de dialogue, fournit la base d'une éducation démocratique faite de participation, de contestation, de dialogue. Montrer que ce double apport pédagogique réalisé par l'éducation personnaliste et l'éducation démocratique répond au besoin de dialogue de l'adolescent, tel est le but des deux sections de ce chapitre.

1. Education personnaliste.

Une éducation personnaliste fait penser le problème éducatif en termes d'optimisation de la prise en charge par la personne elle-même de l'éduqué, de sa propre éducation. C'est valoriser chez l'adolescent de l'école secondaire, le dynamisme intérieur qui tend à évoluer vers l'autonomie, vers la libre activité, vers la créativité.

A. Autonomie.

Le sujet autonome est mû à penser et à agir par un principe interne et non pas par des pressions de l'extérieur, ou si des influences du dehors lui suggèrent telle pensée, tel agir, il les assume, les prend à son compte, puis agit librement. Il lui est possible d'être responsable de ses actes.

Un critère d'autonomie intellectuelle veut, selon Hans Aebli², que l'élève construise lui-même les opérations qui l'acheminent vers la saisie d'une connaissance nouvelle. Comment provoquer chez l'adolescent la construction de ces opérations et ainsi assurer l'éveil de son esprit au travail autonome? Une thèse de base de la psychologie de Jean Piaget, expliquée par Aebli, donne la solution à cette question: "Tout acte intellectuel est construit progressivement à partir de réactions antérieures et plus primitives"³. La progression de la pensée, à partir du stade infantile jusqu'à l'élaboration graduée de systèmes d'opérations complexes, enseigne au maître à suivre un processus identique en créant des situations psychologiques aptes à solliciter l'activité interne de l'enfant, à construire graduellement dans son esprit les opérations qui le conduisent à la compréhension de l'idée nouvelle. Ce procédé sauvegarde l'activité autonome de l'élève qui élabore lui-même la solution: d'une part par référence à un acquis qu'il possède déjà, d'autre part par la construction des opérations nouvelles, stimulées par un matériel qu'il manipule ou organise au rythme même de la construction des opérations intérieures. Il est soutenu,

2 Hans Aebli, Didactique psychologique, Applications de la psychologie de Jean Piaget, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951, p. 74-75.

3 Ibid.

étape par étape, par des résultats palpables. Tel ne serait pas le cas, si le maître avait d'abord présenté, par exemple en géométrie, un triangle à trois côtés égaux, construit à l'avance.

Si, toutes les fois qu'il est possible au cours secondaire, l'esprit de l'élève est confronté à un problème de ce genre selon que le permet la matière enseignée, le travail s'offrira à lui comme moyen de penser par lui-même, de respecter l'opinion des autres dans un travail d'équipe et de s'exprimer par le dialogue. C'est répondre ainsi au besoin d'affirmation de soi et d'opposition à l'autre qui caractérise l'adolescent et acheminer ce dernier vers l'éducation progressive de sa personne.

De son côté, Albert Kessler⁴, présentant le principe d'autonomie que propose l'Ecole nouvelle, explique que l'élève doit poser lui-même les problèmes, participer à l'élaboration des méthodes de travail et résoudre les questions. En cela est prévu l'apport discret mais réel d'un maître en relation dialogique avec son élève et le dosage d'une intervention qui induit chez l'adolescent la prise en charge de la tâche. Cette rencontre personnaliste situe le processus éducatif au-delà du domaine strictement intellectuel parce qu'enseigner, c'est éduquer, c'est atteindre la totalité de

⁴ Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, 1964, p. 218.

l'être. Voilà pourquoi l'autonomie intellectuelle n'est pas la seule que doive assumer l'adolescent en relation dialogique avec son éducateur.

Confier à l'adolescent la charge de sa propre éducation, telle est la position que prend Daniel Hameline⁵ dans la répartition des rôles que doivent assumer les agents de l'éducation à l'intérieur de la classe. Le rôle actif du jeune ne saurait y masquer la présence vigilante de l'enseignant au sein de la relation éducative qui transcende toutes les activités scolaires. Hameline⁶ prévoit cependant qu'en s'exerçant à réfléchir par lui-même, l'adolescent risque de penser mal. "Mais, ajoute-t-il, le drame c'est que nous sommes sans malaise devant dix élèves qui ne pensent pas du tout"⁷. Il faut bien avouer que sûrement ces dix ne se formeront pas, et que celui qui pense mal parfois court bien des chances d'entrer en dialogue avec un éducateur qui encouragera ses libertés naissantes et les dirigera.

Comme l'explique Kessler⁸, si l'éducation a pour mission de favoriser chez l'élève l'accomplissement de son

⁵ Daniel Hameline, L'enseignant, bourreau de l'intelligence adolescente, dans Orientations, n° 6, avril 1963, p. 77.

⁶ Ibid., p. 79

⁷ Ibid..

⁸ Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 375.

être, cet élève doit d'abord pouvoir exercer sa capacité de penser et sa puissance d'agir. C'est l'éducation de soi par soi en sauvegardant, selon Ardoino⁹, la relation avec l'enseignant. L'adolescent y est suscité par l'accueil que l'éducateur réserve à ses opinions, désirs, aspirations et agirs, pour lui permettre de s'exprimer de façon autonome. Cet accueil surgit du climat "permissif" que Janine Filloux¹⁰ décrit comme étant celui où l'enseignant fait confiance à l'élève au lieu de guider ses moindres efforts. Ce climat exige de la part de l'enseignant l'acceptation de soi et l'acceptation de l'autre, c'est-à-dire, de l'élève. Cette première réalisation, assure Janine Filloux¹¹, aura comme heureuse répercussion "d'induire à son exemple l'acceptation de l'élève par lui-même"¹² et de le rendre responsable de l'utilisation de ses puissances. Il se comportera alors en sujet autonome.

9 Jacques Ardoino, Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 2^e édition, 1965, p. 68.

10 Janine Filloux, Réflexion sur l'attitude non-directive en pédagogie, p. 501.

11 Ibid., p. 502.

12 Ibid..

B. Libre activité.

En même temps qu'à l'adolescent est dévolue la tâche de prendre lui-même en main l'édification de son être personnel par des actes autonomes, au même moment, une éducation personnaliste permet à l'adolescent d'éprouver une pleine liberté de s'exprimer, d'agir, assuré qu'il est de la compréhension et de l'objectivité chez le maître. Ainsi le jeune se sent non seulement responsable de tel comportement, mais il se place initialement au confluent des conduites à choisir et, en fait, opte pour celle-ci plutôt que pour telle autre, sentant bien qu'il en assume les conséquences, présentes et futures. L'élève à ce moment actualise en sa propre personne une pédagogie de soi par soi. Il y apprend à se connaître, à s'utiliser, à se former. Il satisfait à son besoin d'expression personnelle. C'est précisément là, assure Georges Gusdorf¹³, que le dialogue maître-élève apparaît, si discret soi-il, comme une appréciable ressource, car il s'élabore, selon ce même pédagogue¹⁴, à partir d'une relation de personne à personne. Et cela peut se produire au moment précis où l'élève s'exerce à agir en être libre, car le contact personnaliste établi entre lui et l'éducateur

¹³ Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1963, p. 54.

¹⁴ Ibid., p. 203.

le garde dans ce climat d'accueil capable de favoriser une telle liberté d'action. L'adolescent, reçu tel qu'il est, sent qu'il peut s'exprimer de manière personnelle, qu'il peut fixer un choix au sein de ses activités. Cet accueil ouvre au dialogue, et l'enseignement, devenu échange et relation interpersonnelle, ouvre à la réciprocité des perspectives.

Ici se découvre la richesse de cette pédagogie: l'enseignant n'enseigne plus que des notions intellectuelles; mais, confirme Georges Gusdorf¹⁵, il livre passage à une vérité par-delà les vérités de détail, vérité qui atteint non seulement l'intelligence mais l'être humain, d'abord rendu entièrement disponible dans un choix libre, puis désormais ouvert à tous les secteurs humains existant en lui. La libre activité, déployée sous la vigilance d'un éducateur compréhensif, n'est pas rétrécissement mais ouverture à une pluralité des points de vue par l'accueil, la réciprocité dans l'échange, le souci d'une vérité qui transcende toutes les autres. Les principes de cette éducation personnaliste assurent donc la libre activité au sujet dans un comportement qu'il choisit, avec les conséquences que cette option entraîne.

¹⁵ Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, p. 173.

L'éducation de pure réceptivité dénoncée par Jean Piaget¹⁶ ferme au libre choix, lie le sujet dans les cadres d'une rigide assimilation. Au contraire, autant les exercices personnels d'attention, d'observation, de manipulation s'imposent au jeune, à l'âge de l'intelligence sensori-motrice, autant sont valables chez l'adolescent, à la naissance de l'intelligence conceptuelle, les exercices personnels de jugement, de raisonnement, d'affirmation de soi, nécessaires pour décider d'un choix d'activité libre.

Une éducation de la libre activité devrait respecter ces désirs d'exercer, selon Maurice Debesse¹⁷, cette puissance nouvelle dont les adolescents font preuve, car en cela ils obéissent à un mouvement vital de la fonction adolescence, orienté vers l'épanouissement de l'être. Mais entendons que la spontanéité dans l'exercice d'une telle puissance ne peut être, selon que le précise Jacques Maritain, "celle qui avance tout droit le long des voies déterminées de l'instinct"¹⁸. La spontanéité d'expression qu'encouragera l'éducateur est plutôt, selon le même auteur "la spontanéité

16 Jean Piaget, Principes d'éducation et données psychologiques, dans Education et instruction, vol. 16, fascicule 26, 1939, p. 9.

17 Maurice Debesse, L'adolescence, Paris, Presses universitaires de France, 1947, p. 96.

18 Jacques Maritain, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Arthème Fayard, 1959, p. 51.

d'une nature humaine rationnelle"¹⁹. Ceci ne peut vouloir signifier cependant que l'enseignant enlève la marge des essais et des erreurs, car c'est graduellement que l'adolescent apprend à faire de bons choix dans ses activités et à utiliser ses capacités qui le spécifient comme "personne".

Si l'élan vital qui pousse l'enfant à grandir l'incline à assimiler le monde et à s'y adapter, chez l'adolescent, cette volonté de grandir et de se dépasser le fait agir par réaction. Il n'assimile pas les idées et les événements d'emblée, mais selon la signification que prennent pour lui ces idées, ces événements. Il perçoit d'abord, assure Rey-Herme²⁰, puis il assume conditionnellement ensuite tout ce qu'il rencontre dans le milieu ambiant: personnes, décisions, devoirs. Ses exigences de vérification ne sont qu'une extension de son besoin d'affirmation et d'opposition. Ce qui est important, c'est la manière dont il réagira à telle situation par choix libre. S'agit-il d'évaluer tel volume, tel film? Ce qui est primordial pour lui et pour son évolution vers la maturité, c'est la prise de position saine pour laquelle il optera dans cette

19 Jacques Maritain, Pour une philosophie de l'éducation, p. 52.

20 P.-A. Rey-Herme, Pour une pédagogie de l'adolescence, dans Orientations, n° 10, avril 1964, p. 20.

situation. Rey-Herme²¹ souligne que même moralement critiquables, sur certains aspects mineurs, ce livre, ce film, pourront s'avérer meilleurs pour tel adolescent, qu'une oeuvre impeccable, imposée, à laquelle il réagirait alors par dégoût, mépris, ironie. S'il ne rencontre que résistance à ses manifestations, c'est, selon le même auteur²², non seulement l'extériorisation de tel agir qui en sera brimée, mais la tendance elle-même à choisir qui peut être parfaitement légitime. Ainsi l'adolescent de l'école secondaire se sentira libre d'agir dans un climat de dialogue à l'intérieur de la classe, comme au niveau des activités culturelles ou sociales. Cette libre activité est suscitée par des valeurs et des convictions et non par des instincts.

Une éducation personnaliste permet donc l'expression des vues subjectives du jeune, non pas définitivement et par démission de l'autorité, car l'éducateur peut à l'occasion susciter une modalité nouvelle d'expression de telle tendance. Ainsi, tout en favorisant la libre activité, sera maintenue l'objectivité indispensable à la poursuite de la vérité.

21 P.-A. Rey-Herme, Pour une pédagogie de l'adolescence, p. 20.

22 Ibid.

C. Créativité.

La créativité s'exprime chez l'homme en général et, de façon plus accentuée chez l'adolescent en raison d'un élan moins maîtrisé, par un besoin d'être "cause". L'adolescent aspire à produire de l'original, de l'unique. Une plénitude d'expression de ses dons spécifiques se fait jour dans une tâche inédite ou un travail d'invention, si grâce à la créativité, le sujet exploite des talents jusque là insoupçonnés. Le besoin d'expression personnelle chez l'adolescent y trouve ample satisfaction. Il observe personnellement, s'interroge, tend à comprendre de l'intérieur, structure sa propre pensée plutôt que de se satisfaire de réponses toutes faites, bref, il devient novateur.

Durant cette phase de l'adolescence où le jeune construit graduellement sa personnalité, il existe en lui, affirme J.-C. Filloux²³, un besoin fondamental de créativité, et sur le plan expressif, et sur le plan de l'auto-développement. L'auteur explique que s'épanouir, pour la personnalité de cet âge, "c'est trouver de soi-même, ses propres formes d'équilibre vis-à-vis de sa propre expérience à soi"²⁴.

23 Jean-Claude Filloux, J. Brugidou, et al., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Épi, 1964, p. 52-53.

24 Ibid..

Rendre l'adolescent créateur de soi, telle est la tâche que l'éducateur facilite au jeune, au moment où la relation interpersonnelle étant établie, il décide de lui faire assumer sa propre promotion.

Concernant l'exploitation de l'esprit créateur, Carl Rogers assure²⁵ que toute personne a la capacité d'actualiser les virtualités de son être, et de devenir créateur de soi. Ce principe constitue pour ainsi dire, l'un des thèmes essentiels de la théorie de l'organisation de la personnalité que ce psychothérapeute a structurée au cours de ses années de travail et de recherches. Il avoue en effet avoir employé depuis 1928²⁶ quinze à vingt heures chaque semaine avec les personnes dont il essayait de comprendre le comportement en leur faisant assumer de devenir créatrices de leur propre personnalité. Durant les douze années où il cumula direction et enseignement à la clinique psychopédagogique à Rochester, les étudiants sous son contrôle participèrent à ses recherches et à son travail clinique. Il devenait enseignant autant que clinicien. Les résultats furent particulièrement appréciés des professeurs. Depuis, il a tenté d'adapter au moins partiellement, ses théories à une variété

25 Carl Rogers et G. Marian Kinget, Psychothérapie et relations humaines, Louvain, Presses Univ. de Louvain, 1965, vol. I, p. 236.

26 Ibid., p. 154-160.

de domaines interpersonnels: famille²⁷, éducation et apprentissage²⁸, direction des groupes²⁹. La psychologie rogé-rienne préconise le respect de la personne parce que, selon son auteur³⁰, il n'existe pas psychologiquement d'autre façon de faire croître un être personnel, que de le constituer artisan de sa propre éducation, par l'exercice de son pouvoir créateur. Quoique les applications de cette théorie dans divers secteurs demeurent à titre expérimental dans l'esprit de leur fondateur, elles sont si voisines des principes pédagogiques prônant l'activité personnelle de l'élève, qu'elles ne sauraient être ignorées actuellement. Et pourquoi ne seraient-elles pas utilisées avec les adaptations qui conviennent?

Lors d'une intervention au Colloque organisé à Paris, en mai 1962, par l'Association pour la Recherche et l'Intervention psycho-sociologiques, Mme Lopez-Pino³¹, dans le contexte d'une perspective psycho-sociologique en éducation, déclara en substance qu'il nous faut, éducateurs, "créer"

27 Carl Rogers et G. Marian Kinget, Psychothérapie et relations humaines, p. 248.

28 Ibid., p. 249.

29 Ibid., p. 250.

30 Ibid., p. 172-176

31 Mme Lopez-Pino, La perspective psycho-sociologique, Pédagogie et psycho-sociologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1964, p. 83.

avec nos jeunes; plus que jamais s'avère urgente pour l'adolescent la nécessité de devenir créateur: créateur de sa personnalité en évolution constante, créateur de la culture de l'homme moderne et donc, de la culture à venir, créateur de professions nouvelles adaptées à une société super-industrialisée dont l'évolution économique entraînera le cumul d'emplois et une réadaptation constante.

Pierre Angers³² abonde dans le même sens quand il déclare que dans la société mobile d'aujourd'hui, l'école doit favoriser le développement de dispositions fondamentales plus diversifiées que celles qu'elle inculquait hier, notamment: l'esprit d'invention et la vitalité créatrice dont notre société a le plus urgent besoin. Il explicite ainsi sa pensée: "Il importe que l'école éveille l'esprit inventif et suscite des novateurs"³³.

32 Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Editions Bellarmin, 1963, p. 28.

33 Ibid., p. 30

C'est ce qu'exprime David A. Goslin en d'autres termes :

The responsibility of our schools shall not end with the maintenance of the status quo not even with the socialization of individuals who are able to adopt easily to a changing social physical environment, but instead shall extend to the maximum encouragement of the creative abilities of new members of the society³⁴.

Le climat permissif prôné plus haut assurera le déploiement des talents créateurs chez l'élève. Différents travaux comme diverses activités, soit scolaires soit parascolaires, au sein de groupes restreints, ont l'avantage de stimuler la créativité personnelle des adolescents. Mais, signale M.-A. Bloch³⁵, ces ouvrages ne manifesteront pas la même modalité en art, en sciences ou en lettres. Dans la recherche scientifique, l'esprit inventif prend le sens d'une redécouverte à partir de ce que le jeune peut immédiatement observer ou expérimenter. Dans une tâche littéraire ou artistique, il signifie un encouragement à la libre expression personnelle dans la fraîcheur spontanée de son élan créateur. Bloch poursuit: "On cherchera à obtenir que les élèves, au lieu d'attendre le savoir, aillent en quelque sorte au devant de lui"³⁶.

³⁴ David A. Goslin, The School in Contemporary Society, Chicago, Scott Foresman and Co. 1965, p. 84.

³⁵ Marc-André Bloch, Pédagogie des classes nouvelles, Paris, P.U.F. 1953, p. 63.

³⁶ Ibid.

Bernadette Aumont signale³⁷ l'exposé, la conférence-discussion, le panel-discussion comme travaux d'expression de la créativité de l'étudiant. On pourrait ajouter le débat, le séminaire, la recherche libre ou dirigée dans les dictionnaires, encyclopédies et autres ouvrages de références, ou encore la confection et la publication des documents nécessaires à un exposé. Ces travaux révèlent l'adolescent à lui-même et l'on peut affirmer qu'il crée vraiment, en ces circonstances, sa propre personnalité et qu'il répond à son besoin de s'exprimer.

Tels sont les éléments d'une éducation personnaliste: autonomie, libre activité, créativité. L'adolescent y est formé dans un climat d'acceptation de soi parce que, d'abord, l'enseignant reflète lui-même cette condition essentielle à l'accueil et à la réciprocité. La relation dialogique s'inscrit dans le contexte pédagogique des activités les plus diverses, dans une recherche objective de la vérité. Les êtres personnalistes formés dans cette atmosphère sauront, selon le mot de Prevot, "exister au sein de la collectivité, donner sans se sentir aliénés [] . [] coopérer sans abdiquer"³⁸.

37 Bernadette Aumont, Parole et adolescence, Educateurs, Numéro spécial, avril 1958, p. 63-73.

38 André Prevot, Pour une éducation démocratique, dans Orientations, n° 8, 15 oct. 1963, p. 127.

2. Education démocratique.

Si la démocratisation d'un système scolaire consiste à éduquer un nombre toujours croissant d'enfants, elle enjoint aussi à ses enseignants de les instruire de façon démocratique, c'est-à-dire d'en faire des individus participants, engagés, aptes au dialogue. Ces trois éléments positifs ont fait l'objet du thème de la Semaine sociale de Caen³⁹ en août 1963. Ils constituaient les points fondamentaux entrevus pour l'édification d'une société démocratique: participation, contestation, dialogue.

De son côté, M. Rivero⁴⁰ recommande, chez les adolescents, une démocratie fondée sur le respect des opinions de ses pairs, dans la participation réciproque des membres, une démocratie qui laisse place à la confrontation, qu'elle s'appelle dialogue ou affrontement. N'est-ce pas répondre au besoin d'expression personnelle du jeune et ajouter une dimension essentielle à l'éducation personnaliste?

Participation, contestation et dialogue seront traités successivement dans les trois secteurs suivants.

³⁹ André Jeanson, La société démocratique, Semaine sociale de Caen, Lyon, Chronique sociale française, 1963, p. 303-324.

⁴⁰ M. Rivero, Le dialogue de l'Eglise et de l'Etat sur l'école chrétienne, dans Orientations, n° 17, janvier 1966, p. 3.

A. Participation.

Tout homme n'a reçu son existence d'être humain que conjointement avec le mandat de s'accomplir en plénitude: "Croissez..."⁴¹, dit Yahveh lors de la création de l'homme et de la femme. Mais la personne est solidaire, elle convient qu'elle ne peut accomplir son JE que dans le NOUS. En se réalisant, elle participe à introduire dans le monde une plénitude d'être. La solidarité de cette participation est à ce point une condition essentielle d'accomplissement chez les êtres, que Le Guillon s'est ainsi exprimé lors de son intervention à la 50e Semaine sociale de France:

La personne humaine est en quelque sorte une réponse ontologique à un "Je suis" divin qui en l'appelant, lui donne l'être, et qui lui demande de conquérir son être dans le dialogue avec, et la réponse à d'autres personnes humaines qui, en lui parlant, le font être⁴²

Si l'homme reçoit, fût-ce une parole, et est ainsi aidé à s'accomplir, il doit par ailleurs participer à l'édification de la vérité du dialogue dont chacun enrichira son propre être. Cette nécessité de la participation et de l'échange que poursuit tout humain rencontre dans le besoin de communication de l'adolescent un acquiescement

⁴¹ J.-B. Glaire, La sainte Bible, Genèse, Paris, Apostolat de la Presse, 1947, p. 3.

⁴² M.-J. Le Guillon, La Société démocratique, Lyon, Chronique sociale française, 1963, p. 178.

relativement facilité. Mais il est à noter que dans le dialogue pédagogique comme dans l'échange entre tous les humains en général, si chacun apprend à donner, chacun doit apprendre à recevoir tout uniment. C'est là toute la différence entre la simple communication et la communion signalée par Herbert Thelen: "The process of communion relates each part of the community to the community as a whole, rather than to particular other parts"⁴³. Chaque membre participe pour sa part à tout ce qui se passe dans l'ensemble en vue du bien commun. Et cette participation se fait en vue d'un bien, d'une vérité. Il ne s'agit pas, remarque Claparède⁴⁴, de savoir et d'échanger pour savoir, mais pour mieux agir et comprendre davantage l'action des autres. Dans le même sens, Cousinet affirme: "Savoir quelque chose, ce n'est pas posséder, c'est utiliser"⁴⁵. Il y a donc partage, mise en commun, entraînant le jeune à s'intégrer dans une société mouvante, à y vivre en harmonie avec ses semblables, à y jouir de certains droits, à jouer un rôle compatible avec ses aptitudes propres, à se soumettre librement à des devoirs sociaux et, éventuellement, à y occuper un poste de

⁴³ Herbert A. Thelen, Dynamics of Groups at Work, Chicago, University of Chicago Press, 1954, p. 337.

⁴⁴ Edouard Claparède, Les méthodes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952, p. 212.

⁴⁵ Roger Cousinet, Une méthode de travail par groupe, Paris, Edition du Cerf, 2e édition, 1949, p. 92.

commande. Ces droits, ces devoirs, ces privilèges devront trouver à s'exercer à l'échelle scolaire par les interactions vécues entre tous les membres.

Le travail par équipe peut s'avérer une formule efficace de participation. Au départ, la tâche à effectuer se présente sous forme d'une réponse à un problème posé. C'est l'avis de Thelen cité plus haut: "It is certainly well established that content is better retained and creatively used when it is learned in response to a sense of problem than when it is simply passively absorbed"⁴⁶.

La portion de travail à accomplir est prévue, le maître sait où en est l'équipe, demeure en relation avec elle, prêt à correspondre aux demandes des élèves. Son attitude permissive induit les élèves à une participation personnelle, attentive à l'opinion des autres membres. Ce climat est nécessaire ainsi que l'exprime Ausubel dans un chapitre intitulé: "What we can do in the secondary school". Parlant de ce climat, il explique pourquoi il est essentiel: "[...] to reduce resistance to learning, to foester more active and creative learning, and to help adolescent acquire greater volitional independence in dealing with adults"⁴⁷.

⁴⁶ Herbert A. Thelen, Dynamics of Groups at Work, p. 47.

⁴⁷ David Paul Ausubel, Theory and Problems of Adolescent Development, New York, Grune & Stratton, 1954, p. 501.

Diverses sources de renseignements sont mises à la disposition des équipes, et le compte rendu est rédigé à partir de la contribution de chacun des participants. Dans le respect de l'opinion des co-équipiers, se réalise l'équilibre dans une même personne, entre le JE et le NOUS, pour former l'être complet, personnel et social tout à la fois. La participation ne peut être une simple intervention ou une affirmation d'autonomie, elle est, comme dans le travail d'équipe cité plus haut, un engagement réel, qu'il s'agisse de participation aux activités scolaires ou parascolaires, de co-gestion au niveau du Conseil de l'école, de travail individualisé ou de cours donnés par un professeur. Cet engagement devient même contestation dans l'une ou l'autre des situations scolaires courantes.

B. Contestation.

Une remise en question lucide, réfléchie, pensée en vue de l'enrichissement des participants, telle est la contestation. Elle constitue une mise à jour par l'élève, des avancés de tel co-équipier, ou du maître, dans l'intention de mieux comprendre et de mieux assimiler leurs données et d'y ajouter une contribution personnelle ou de comparer les idées en présence.

De ces échanges, de ces idées contestées, doit sourdre une vérité nouvelle à la satisfaction des participants.

La contestation ne signifie nullement dans ces conditions un aveu d'impuissance de la part du maître, elle valorise plutôt sa recherche de la vérité. Angers avertit l'école de la valeur d'un renouvellement par le moyen d'une contestation valable: "Rappelons-nous qu'aujourd'hui, une idée nouvelle et féconde est plus précieuse et plus rentable que des capitaux importants"⁴⁸. Et il insiste sur l'éveil de l'esprit inventif, lequel aura souvent originé d'une contestation.

La contestation est, ce semble, un fruit de notre époque. Cette tendance générale se marque d'un temps fort chaque fois que des dirigeants civils ou religieux, doivent rendre compte, à l'écran ou ailleurs, d'une portion d'autorité confiée à leur compétence. Ils sont questionnés, approuvés, mis en doute parfois, dans le but loyal de mieux savoir, de mieux connaître. Ce besoin de vérification se double chez l'adolescent du besoin d'opposition. Maniées habilement, ces tendances peuvent collaborer à un renouvellement de notre pédagogie laquelle, selon P. Angers, "tend davantage à communiquer aux élèves une somme de connaissances"⁴⁹, quand elle devrait poursuivre comme objectif d'apprendre à apprendre. Le même auteur conseille⁵⁰ aux

⁴⁸ Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, p. 29.

⁴⁹ Ibid., p. 30.

⁵⁰ Ibid., p. 28.

enseignants de consentir à remettre en question certaines de leurs méthodes et de leurs attitudes à l'endroit des élèves. Ainsi, admettre le fait de la contestation en classe touche au style d'autorité universellement reconnu.

En définissant les éléments de la société démocratique actuelle, à la Semaine sociale de Caen en août 1963, Pierre Badin⁵¹ considère trois styles d'exercice de l'autorité pour en arriver au style démocratique qui accepte la contestation. Il existe, dit-il en substance, le style d'autorité autoritaire. Le chef s'y conçoit comme extérieur au groupe qu'il dirige, comme investi d'un mandat qui le tient à l'écart des autres participants. Les communications entre lui et les sujets, se font de haut en bas. Il y a encore, poursuit Badin, le style coopératif. Si le chef garde une certaine distance à l'égard des membres du groupe, il accepte des échanges avec ses sujets et reconnaît que les communications peuvent s'exercer de haut en bas et de bas en haut, mais c'est lui la source de l'autorité. Cependant il consulte ses sujets. L'atmosphère du groupe est favorable à la collaboration et à l'échange. Mais Badin signale un troisième style d'exercice de l'autorité: le style démocratique. Le chef se considère lui-même comme un élément du

⁵¹ Pierre Badin, La démocratie de la vie quotidienne, La société démocratique, 50e Semaine sociale de France, Lyon, Chronique sociale française, 1963, p. 270-276.

groupe et il coopère de près à sa vitalité. Les décisions surgissent du groupe tout entier, quoique le rôle de l'autorité demeure très important. Le chef jouit de cette particularité d'être capable de rendre possible la prise d'une décision par l'ensemble, en vue du bien commun. Il maintient les échanges et la participation de tous, même des groupes minoritaires. Ce type de commandement démocratique ouvre au dialogue parce que d'abord il y a eu accueil, réciprocité en vue d'un bien supérieur commun.

Si la participation a fait accueillir les opinions de l'autre, la contestation introduit la réciprocité de collaboration; et la recherche de la vérité constitue l'enjeu de ces échanges. C'était le cheminement vers le dialogue entre des êtres qui s'approchent comme "personnes", comme sujets autonomes, participant à une éducation par la démocratie.

C. Dialogue.

L'éducation démocratique atteint son optimisation dans le dialogue. Personnalisation et démocratisation cependant ne façonnent pas successivement l'adolescent, elles agissent de concert pourrait-on dire. La relation pédagogique donne l'élan à chacun des éléments de la personnalisation et de la démocratisation. En d'autres termes, le sujet devient autonome, libre et créateur, grâce non seulement à

un mouvement vital interne, mais grâce aussi à un appel vers une relation humaine éducative, laquelle s'adresse à tout son être.

D'autre part, par l'éducation démocratique, l'élève est incité à la participation personnelle aux différentes activités, il est capable de contestation constructive parce que l'échange libre d'un sujet avec un autre sujet est rendu possible par le dialogue. De la relation JE-TU, l'élève passe au fait plus vital du NOUS.

Mériter que les élèves échangent leurs opinions, s'expriment dans ce qu'ils ont de vraiment eux-mêmes, constitue une véritable récompense pour un éducateur: c'est sa tâche qui s'accomplit dans ce dialogue. En outre il peut collaborer avec les adolescents, et penser les former valablement par un dialogue ajusté à leur besoin d'échanges, à partir de tous les événements qui, selon Kessler⁵², constituent la trame de la vie scolaire, à l'intérieur d'une rencontre dialogique.

Georges Gusdorf⁵³ estime que le dialogue maître-élève devient un élément vital en situation scolaire, et que l'exposé d'un cours et la personnalité de l'enseignant se

⁵² Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 377.

⁵³ Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, p. 182.

confondent dans la communication qu'il fait à ses élèves. Le contact s'établit, c'est l'accueil; l'enseignant se communique, le jeune synthétise en lui le bilan de cette relation, c'est la réciprocité; la valeur supérieure, la vérité, est assimilée comme résultat de cette rencontre, c'est la communion. Il y a eu place pour la discussion, la contestation même, mais c'est une vérité d'ensemble qui se communique par le dialogue.

La condition de cette assimilation est expliquée par Merleau-Ponty: "Pour que nous percevions les choses, il faut que nous les vivions"⁵⁴. Cette vie qui établit et entretient la relation, elle est l'âme de l'enseignement. Transposée dans tous les domaines scolaires, elle oblige l'éducateur à un engagement profond, puisque pour vivre la situation dialogique, il doit non seulement accueillir l'élève, le groupe, mais réaliser un échange vital valable, qui est réciprocité dans la vérité. C'est chez l'élève un appel à sa personne totale en vue de l'éducation de tout son être. Gilles Ferry assure⁵⁵ que la transposition immédiate, dans la pratique, des connaissances acquises en classe, sollicite de l'élève les démarches qui le préparent aux engagements

⁵⁴ Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, 1945, p. 376.

⁵⁵ Gilles Ferry, J.-B. Brugidou, et al., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1964, p. 22-29.

sociaux et politiques, aux activités de loisirs qu'il vivra dans la société.

Cette relation vitale est donc l'élément primordial de la fonction éducative, et non pas un simple additif qui la favorise. C'est le rôle de l'enseignant au sein de l'acte pédagogique d'enseigner parce qu'enseigner au sens authentique, c'est éduquer, c'est inviter à une vie, à la découverte progressive de valeurs personnalisantes et démocratiques.

En vue de se constituer critère de l'hypothèse posée au début de ce travail: le Rapport Parent favorise le dialogue à l'école secondaire, ce chapitre ainsi que les deux précédents, permet de déduire qu'enseigner c'est éduquer, c'est-à-dire former l'être total. L'être dont il s'agit, c'est l'adolescent; donc un sujet qui s'affirme et qui s'oppose tout à la fois. Les résultats d'enquêtes menées dans la province de Québec, en France et aux Etats-Unis, ont corroboré les théories de psychologues de l'adolescence.

Ceci établi, une éducation à la fois personnaliste et démocratique est préconisée dans le but de répondre aux besoins de l'adolescent et d'assurer son épanouissement total. Cette éducation se réalise par le dialogue pédagogique conçu dans le sens de rapports de personne à personne, d'échanges interpersonnels, de communion, et devient ainsi le centre de l'acte pédagogique d'enseigner.

Les commissaires du Rapport Parent manifestent-ils le souci d'une telle éducation dans leurs recommandations? Les chapitres subséquents présentent une analyse critique des propositions des rapporteurs relatives à cette question.

CHAPITRE IV

LE RAPPORT PARENT ET LA POSSIBILITE DE DIALOGUE DANS L'EDUCATION PERSONNALISTE

Les recommandations du Rapport Parent¹ définissent un type nouveau d'école secondaire dans laquelle les objectifs, les programmes, les procédés pédagogiques, le rôle des agents de l'éducation subissent une rénovation quasi radicale. Les commissaires du Rapport brossent le tableau d'une école centrée sur l'enfant. Ils insistent sur la création d'une atmosphère nouvelle où les efforts conjugués de tous les éducateurs contribueront à perfectionner l'enseignement en introduisant des méthodes efficaces tant pour la transmission d'un savoir renouvelé que pour la formation de l'étudiant à sa vie personnelle et professionnelle.

Les conjonctures nouvelles de l'école préconisée par les rapporteurs vont-elles accentuer l'inadéquation du message scolaire aux exigences d'une pédagogie basée sur les besoins psychologiques fondamentaux de l'adolescent ou tout au contraire vont-elles tenir compte de la nature profonde de ce dernier?

¹ Alphonse-Marie Parent, prés. et al., Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, Québec, Ministère de l'Éducation, 1964-1965, vol. I, xiii-128 p.; vol. II, ix-404 p.; vol. III, 391 p.

Afin de disposer les éléments d'une solution à ce problème posé dès le début de cette étude, les chapitres précédents ont formulé qu'à l'affirmation de soi et à l'opposition à l'autre, chez l'adolescent, correspondent une éducation personnaliste et une éducation démocratique, que tente d'inspirer une pédagogie de dialogue. C'est donc à ces deux formes d'éducation que seront confrontées les recommandations du Rapport, concernant l'école secondaire polyvalente.

Comment délimiter ce travail? Il ne saurait être question d'analyser le Tome I du Rapport Parent Structures supérieures du système scolaire². Quant au Tome II édité en deux volumes, il comprend dans son premier volume Les structures et les niveaux d'enseignement, dont le chapitre premier Objectifs de l'enseignement et pédagogie communautaire et le chapitre V L'enseignement secondaire, présentent une contribution importante pour ce travail de recherche. Le chapitre XI du volume II Organisation et esprit de l'enseignement et des programmes, parce qu'il tend à inspirer le climat de l'école secondaire sera aussi utilisé avec intérêt.

² Rapport Parent, Tome I, xiii-128 p.

Un apport occasionnel des autres recommandations du Rapport, pour ou contre l'expression personnelle de l'élève par le dialogue, sera amené au cours de l'analyse projetée, parce qu'à ce moment il sera jugé pertinent, même si l'accent est placé sur les chapitres I et V du volume I et sur le chapitre XI du volume II. Une autre raison en faveur du choix des chapitres précités ressort du fait que leurs propositions synthétisent les éléments en incidence avec ce travail; ainsi le chapitre XI Organisation et esprit de l'enseignement et des programmes, résume les chapitres XII à XXIII lesquels appliquent aux différentes matières les principes énoncés précédemment au chapitre XI. Comme c'est davantage l'esprit et les modalités d'application d'un programme qui concrétisent les intentions pédagogiques et la force formatrice de l'école, ces facteurs retiendront l'attention de la présente recherche. Il n'est donc pas jugé opportun de prolonger l'analyse du Rapport au-delà du chapitre XI. Voilà pour les cadres.

La méthode utilisée consiste en une analyse critique qui met en présence, d'une part les critères d'une éducation personnaliste: autonomie, libre activité, créativité, et d'une éducation démocratique: participation, contestation, dialogue, et d'autre part, les recommandations du Rapport en référence à ces éléments positifs d'éducation. Deux chapitres de ce travail se partagent donc cette vérification:

1o le chapitre IV portant sur l'éducation personnaliste;
2o le chapitre V, sur l'éducation démocratique. L'analyse considérera d'abord théoriquement l'accord de chacun des item de comparaison. Au présent chapitre, la confrontation des recommandations des rapporteurs avec les principes d'autonomie, de libre activité et de créativité permettra de découvrir si le Rapport les favorise ou les néglige. Suivront des considérations d'ordre pratique qui pourraient incidemment faire modifier les conclusions partielles antérieurement émises, v.g., l'éducation personnaliste qui serait globalement influencée par des facteurs externes tels, les effectifs étudiants.

Quant aux indications bibliographiques, afin d'éviter toute méprise, il sera tenu compte des chiffres inscrits au dos des volumes du Rapport 1, 2, 3, en les désignant I, II, III, quoique dans l'intention exprimée des rapporteurs, le Tome I comprenne vol. I, le Tome II, vol. II et III et que le Tome III soit encore sous presse. Il ne sera donc question ici que du vol. II et du vol. III. Le numéro de la recommandation suivra l'indication de la page. Ces détails veulent contribuer pour leur part à l'ordre et à la précision nécessaires à ce travail.

Le lecteur ne peut s'attendre à voir apparaître en conclusion, des chiffres et des pourcentages affirmant que

les recommandations du Rapport favorisent ou non l'expression personnelle par le dialogue. Cependant l'analyse projetée de révéler si les facteurs d'éducation précités sont, ou mis en valeur, ou carenciels, dans les conjonctures actuelles établies par les rapporteurs, compte tenu que les applications de ces recommandations pourraient éventuellement rencontrer des modalités nouvelles de concrétisation.

1. Autonomie.

Dans son acheminement vers l'autonomie, l'adolescent apprend à assumer sa propre promotion et à devenir progressivement responsable de ses actes. Un tel entraînement exige de l'enseignant le respect des puissances de l'élève, lequel détient en lui-même, selon Daniel Hameline³, la capacité de prendre en main librement l'épanouissement de sa personne.

Le Rapport favorise-t-il cette initiative chez l'adolescent? Les commissaires préconisent de cultiver "chez l'élève des habitudes de travail personnel et de conduite autonome"⁴; ils précisent: "d'inculquer la passion de la

³ Daniel Hameline, Le maître et la réalité pédagogique, dans Orientations, n° 17, janvier 1966, p. 81.

⁴ Rapport Parent, vol. II, p. 151, recommandation 52.

vérité et le respect de l'intelligence"⁵. Ils décrivent la classe comme un endroit où l'élève apprend par son propre travail, et, "dans une activité commune, crée peu à peu l'adulte qu'il sera en exerçant ses dons innés"⁶. Les auteurs du Rapport envisagent la classe également comme "un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son apprentissage"⁷, où le maître "a désormais conscience de l'autonomie de ses écoliers"⁸.

Encourager le maître à une prise de conscience de la nécessité du travail autonome des jeunes concorde, en principe, avec les exigences d'une pédagogie à la fois préoccupée du respect des capacités de ces jeunes, et fondée sur les bases psychologiques des traits fondamentaux de l'adolescent: besoin d'affirmation de soi, besoin d'opposition à l'autre.

De plus, recommander que l'adolescent travaille lui-même à son apprentissage par une activité personnelle paraît dénoter chez les commissaires un souci du développement de l'action autonome chez l'élève. Le rôle du maître n'en sera

5 Rapport Parent, vol. II, p. 13, recommandation 20.

6 Ibid., vol. III, p. 5, recommandation 530.

7 Ibid., p. 3, recommandation 525.

8 Ibid., p. 9, recommandation 538.

pas facilité, tout au contraire: accepter que l'élève apprenne de lui-même est fort exigeant pour celui qui détient quelque parcelle de savoir. Il s'agit donc plutôt d'un appel à de nouvelles modalités dans la relation professeur-élève. Et si les rapporteurs mettent l'accent sur ce respect des capacités de l'élève, c'est qu'ils entendent voir le maître opérer un changement assez marqué dans les méthodes qui assurent le rôle actif de l'élève. Ce dernier, est appelé à coopérer de façon vitale à sa propre éducation. Il doit y produire, signalent les rapporteurs, "un travail autonome"⁹. Ailleurs ils montrent la nécessité de cultiver l'autonomie chez l'adolescent:

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 autonomie¹⁰.

Concrètement encore, le Rapport recommande que "l'enseignement à l'école secondaire soit centré sur la bibliothèque"¹¹, que chacun soit engagé à se livrer au travail d'expérimentation et à "faire de la science"¹². Il

9 Rapport Parent, vol. II, p. 43, recommandation 68.

10 Ibid., vol. III, p. 7, recommandation 535.

11 Ibid., vol. II, p. 151, recommandation 53.

12 Ibid., vol. III, p. 12, recommandation 547.

suggère¹³ des discussions sur des conférences radiodiffusées et télévisées, recommandées ou préparées par l'école, afin d'éviter une assimilation passive des connaissances.

Ces vues des commissaires et d'autres qui y convergent, par exemple, leur désir d'expérience d'auto-gestion chez les élèves¹⁴, répondent-elles en soi, aux exigences d'une éducation à l'autonomie? Pour solutionner ce problème il est nécessaire d'extraire le principe unificateur des diverses recommandations des commissaires sur ce sujet. Il peut s'exprimer ainsi: l'élève doit être graduellement amené à penser et à agir par lui-même soit dans un jugement qu'il prononce, soit dans un raisonnement qu'il élabore, soit dans un travail d'expérimentation qu'il exécute.

Les recommandations du Rapport préconisent, on le constate, de faire appel aux capacités personnelles de l'élève. N'est-ce pas par l'exercice personnel de son intelligence et de sa volonté que l'élève accède à une éducation de sa personne? Maritain n'affirme-t-il pas: "L'homme est une personne qui se tient elle-même en main par son intelligence

13 Rapport Parent, vol. III, p. 237, recommandation 1014.

14 Ibid., vol. II, p. 42, recommandation 66.

et par sa volonté¹⁵. Sur cette voie l'adolescent découvre ses possibilités et comprend que ce lui est un grand privilège de pouvoir répondre à son besoin d'affirmation de soi en situation scolaire.

Le Rapport appuie ce désir de l'adolescent en suggérant un enseignement fondé "sur les recherches et les découvertes personnelles des élèves"¹⁶, mais comptant¹⁷ sur l'intervention discrète de l'enseignant. Les auteurs précisent:

Nous avons assigné comme fonction principale au secondaire de développer chez l'étudiant de solides habitudes de travail personnel: recherches, expériences, échanges, créations. L'enseignement secondaire, dans la même perspective, devra compter le moins possible d'exposés présentés par les professeurs devant un groupe d'élèves passifs. L'école secondaire ne doit plus être un simple assemblage de salles de cours; il y faudra aussi et surtout la bibliothèque, le laboratoire, l'atelier, les salles de comités¹⁸.

Ces recommandations ne concordent-elles pas avec la théorie de Hans Aebli¹⁹ évoquée plus haut où l'auteur fait servir l'enseignement à l'établissement d'un système de

15 Jacques Maritain, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Arthème Fayard, 1959, p. 24.

16 Rapport Parent, vol. III, p. 160, recommandation 867.

17 Ibid., p. 6, recommandation 533.

18 Ibid., vol. II, p. 140, recommandation 234.

19 Hans Aebli, Didactique psychologique, Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951, p. 77.

travail autonome chez l'élève? Concrètement le rôle du maître consiste d'abord à présenter la tâche comme la recherche d'une réponse à tel problème posé. Dès ce moment s'esquissent dans l'esprit de l'élève des schèmes partiels d'un ensemble d'opérations. Kessler²⁰ abonde dans le même sens en affirmant que par la pensée et l'agir réflexifs soutenus par la rencontre dialogique, l'élève accède personnellement à un nouveau savoir, et conséquemment, en un certain sens, à un nouvel être: il s'éduque, il se change.

A l'école secondaire polyvalente du Rapport, ces conditions possiblement réalisées, et du côté de l'élève et du côté de l'enseignant, constitueraient un procédé didactique valable et un encouragement à l'esprit de recherche chez les élèves intellectuellement actifs et autonomes. Ce travail personnel auquel le Rapport convie l'adolescent de l'école secondaire²¹ offrirait, en principe, un apport appréciable à l'exercice de l'autonomie, compte tenu que l'acte d'apprentissage s'opère conjointement par le travail autonome de l'élève et par la rencontre dialogique avec l'enseignant.

20 Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, 1965, p. 375.

21 Rapport Parent, vol. II, p. 151, recommandation
52.

Mais en même temps que les propositions du Rapport semblent favorables à l'exercice de l'autonomie chez l'élève, en même temps aussi, ces propositions créeraient une situation de conflit chez les éducateurs qui voudraient entreprendre globalement une immédiate réalisation de ces dispositions des commissaires. En effet le Rapport élabore les grandes lignes d'une nouvelle pédagogie de l'apprentissage, mais les moyens d'application concrète restent parfois à inventer dans telle situation où une interférence surgit par exemple entre des effectifs nombreux d'étudiants et la nécessité d'un groupe restreint.

Pour demeurer réaliste, ne devra-t-on pas en effet s'interroger sur les conditions relatives aux populations étudiantes? Viendront-elles favoriser les chances de succès de la rencontre dialogique ou au contraire ne les contesteront-elles pas? A l'issue de ce chapitre, une analyse de l'élément démographique en situation scolaire apportera la réponse que commanderont conjointement les trois éléments de l'éducation personnaliste: autonomie, libre activité, créativité.

2. Libre activité.

Une éducation de la personne induit l'élève non seulement à évoluer de façon autonome dans un travail intellec-

tuel et au plan de son éducation, elle veut le disposer en outre à s'exprimer librement dans ses activités scolaires en général comme en des applications particulières.

Dans le sens plus étendu de l'expression de cette libre activité du jeune, les commissaires du Rapport expriment leur désir de voir s'exercer chez les élèves l'esprit d'initiative²²; la discipline est définie²³ en termes de moyen de faciliter chez l'élève l'initiative et le sens des responsabilités personnelles. La libre activité trouve des issues fort recommandées par le Rapport²⁴ dans le jeu et les centres d'intérêt. Les commissaires préviennent toutefois le maître de se faire discret²⁵, d'accueillir avec respect ce qui vient de l'élève.

Le Rapport attache une importance marquée à l'expression et au respect de la liberté de l'enfant, de l'adolescent. L'adolescent rencontrera-t-il dans ces impératifs des commissaires une réponse adéquate à son besoin de libre activité? La satisfaction de ce besoin lui apportera-t-elle

22 Rapport Parent, vol. II, p. 145, recommandation 245.

23 Ibid., p. 152, recommandation 65.

24 Ibid., p. 43, recommandation 68.

25 Ibid., vol. III, p. 6, recommandation 533.

des éléments positifs d'une éducation personaliste?

Que l'adolescent réclame de s'exprimer dans une activité de son choix, ce fait résulte d'une tendance normale d'affirmation de soi liée à la fonction adolescence. Et ce qui donne ample raison à l'initiative de l'élève, c'est justement une loi du besoin proclamée par Edouard Claparède: "L'activité est toujours suscitée par un besoin"²⁶. Le même auteur²⁷ dénonce l'absurdité de tout acte qui ne serait pas en relation directe ou indirecte avec cette disposition innée de la personne. L'adolescent éprouve d'une part une inclination à se livrer à des activités de son choix, et les recommandations du Rapport conseillent par ailleurs à l'enseignant de fournir à ce besoin toutes les occasions de se satisfaire. Mais comment l'enseignant disposera-t-il l'adolescent à l'activité libre? Ce n'est guère en termes d'intervention, mais davantage dans une attitude d'accueil que le maître incitera la libre activité de son élève au cours du travail scolaire, d'activités culturelles ou sociales. Henri Bouchet²⁸ se montre catégorique sur ce point, dans un

26 Edouard Claparède, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1958, p. 47.

27 Ibid., p. 195.

28 Henri Bouchet, Introduction à la philosophie de l'individu, Paris, Flammarion, 1949, p. 172.

chapitre intitulé: "Le respect du cheminement individuel"²⁹, où il recommande d'obtenir de l'élève un maximum de travail librement accompli, avec un minimum de direction de la part du maître. Seul un climat à la fois permissif et vigilant établi alors peut répondre au besoin d'affirmation de l'adolescent et l'induire à choisir les méthodes de travail ou d'action conformes aux "lignes de force de sa personnalité, à ses aptitudes et à ses goûts"³⁰, selon l'expression des rapporteurs.

Si c'est dans l'accueil de l'élève tel qu'il est que l'enseignant doit favoriser l'expression personnelle et libre de l'adolescent, à l'intérieur d'une activité donnée, quelles sont les situations concrètes prévues par le Rapport en faveur de cette possibilité d'accueil? Quelle latitude est accordée à l'éducateur de sectionner au besoin les groupes et de répondre ainsi à l'exigence posée par J.-P. Brugidou³¹, sur la constitution du groupe, en vue des relations interpersonnelles efficaces? La progression d'un travail

29 Henri Bouchet, Introduction à la philosophie de l'individu, p. 172.

30 Rapport Parent, vol. II, p. 15, recommandation 22.

31 J.-P. Brugidou, G. Ferry, et al., Pédagogie et psychologie des groupes, ARIP: Association pour la Recherche et l'Intervention psychosociologiques, Paris, Editions de l'Epi, 1964, p. 151.

scolaire vers une vérité d'ensemble, formatrice de la personnalité, s'inscrit-elle facilement dans la vie à l'école secondaire? L'exercice répété du jugement et du raisonnement de l'adolescent, ses exigences de vérification des données qu'il ne peut accepter d'emblée, ont été jugés essentiels par les rapporteurs, soit; mais les moyens d'en favoriser la concrétisation dans le contexte scolaire sont-ils prévus? Des effectifs scolaires d'une part trop nombreux, mais rencontrant par ailleurs la possibilité d'être scindés en petits groupes, offriraient des conditions acceptables en vue de l'expression libre de l'adolescent. Et même un élève devrait pouvoir se livrer isolément à des activités favorisant son expression personnelle, par exemple, à la suite d'un cercle d'étude où il aurait été conclu de concrétiser en gestes de charité, le sens fraternel.

Les élèves, selon le Rapport, s'exprimeront personnellement dans les diverses activités:

□.□ journée de service rendue à la communauté scolaire -- organisation d'une coopérative scolaire, fleurs plantées dans la cour de l'école, ordre mis dans la salle de classe, ou autres -- à la communauté locale, services rendus à des Néo-Canadiens, à des malades, à des isolés □.□ à la communauté mondiale -- envois de dons, produits alimentaires, livres à des enfants de pays sous-développés. Chaque classe devrait, une ou deux fois par année, être invitée à imaginer elle-même le service qu'elle rendra à l'école ou à la communauté; chaque enfant devrait participer à ces activités³².

En outre le Rapport³³ signale que l'élève qui va quitter l'école devrait savoir s'exprimer personnellement sur le problème social actuel, en discuter, en découvrir la portée sur l'individu et sur le monde.

Même en dépit d'un horaire chargé, l'éducateur devrait pouvoir concilier ces activités où le groupe, les équipes ou tel élève auront à déployer leur libre expression. Pour un élève, pouvoir exprimer librement devant un groupe, des idées de son cru, constitue une expérience capitale. Pour l'éducateur, au plan pratique, accommoder un horaire à ces diverses réalisations, paraît être la solution idéale, même si des difficultés inhérentes à toute organisation surgiront. C'est être réaliste toutefois, que de considérer ces occasions de libre expression de l'adolescent, comme des

³² Rapport Parent, vol. III, p. 235-236, recommandation 1012.

³³ Ibid., p. 237, recommandation 1014.

leçons pratiques à intégrer dans un programme scolaire. Une éducation inspirée d'une pédagogie du dialogue commande justement cette capacité d'expression chez l'adolescent. En principe, ces recommandations des commissaires seraient conformes aux directives d'une éducation de la personne.

Le champ de la libre activité est ouvert à l'élève non seulement dans sa conduite en général ou dans une activité sociale ou culturelle, mais il est loisible à l'adolescent, disent les rapporteurs³⁴, d'exercer son libre choix sur un nombre relativement étendu d'options, sur le plan des matières scolaires. Les propositions du Rapport³⁵ à ce sujet expriment par ailleurs qu'il est présenté à l'élève, au début du cours secondaire, une formation de base essentielle pour tous, dans les domaines suivants: langues, sciences, arts, techniques³⁶. L'élève est appelé à fixer graduellement son choix pour l'un ou l'autre de ces secteurs³⁷, au cours des cinq années du cours secondaire. Le Rapport explique³⁸ qu'en cela il entend respecter les aptitudes diverses de

34 Rapport Parent, vol. II, p. 15, recommandation 22.

35 Ibid., p. 15, recommandation 24.

36 Ibid., p. 125, recommandation 209.

37 Ibid., p. 129, recommandation 214.

38 Ibid., p. 11, recommandation 15.

l'élève et lui permettre d'évoluer à l'aise "suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts"³⁹. Il insiste⁴⁰ sur la nécessité d'une éducation intellectuelle d'envergure afin de faciliter au jeune son insertion dans le monde d'aujourd'hui. La libre activité⁴¹ préconisée au cours secondaire autorise même un élève de 8e année, fort en sciences, par exemple, à suivre des cours sur ces matières au niveau de la 9e année, alors qu'en langues, il peut très bien demeurer au niveau de la 8e année. Cet élève fixe ainsi, selon le Rapport⁴², un choix lui permettant de cultiver son talent.

L'expression personnelle du jeune ne trouverait-elle pas dans le système des options une extension de son désir de s'exprimer? Il semble qu'un épanouissement dans la ligne des aptitudes de l'élève concorde avec ce besoin d'agir librement qui s'accroît à l'adolescence.

Cependant, des choix hâtifs à l'école secondaire polyvalente compromettraient la culture générale de base, et l'enfant frustré de ce côté en viendrait à ne plus parler

39 Rapport Parent, vol. II, p. 15, recommandation 22.

40 Ibid., p. 126, recommandation 210.

41 Ibid., p. 137, recommandation 228.

42 Ibid..

le même langage qu'une société en constante évolution. Ce problème touche indirectement celui du dialogue. Jean Genest assure que "la polyvalence introduite à un âge précoce conduit à un émiettement du savoir"⁴³. Haroux affirme que la culture générale de base à l'âge de l'adolescence "permet un contact compréhensif et fructueux avec les individus"⁴⁴. L'option en effet doit se greffer sur une éducation de tout l'homme avant de le spécialiser dans un champ restreint. L'adolescent se structure intellectuellement et moralement, souligne Maurice Lebel⁴⁵, non seulement en s'adonnant à des matières de libre choix et pour lesquelles il conquiert les premières places, mais aussi en essayant de se cultiver dans les branches où il réussit le moins. "L'équilibre intellectuel des adolescents est beaucoup plus précieux et plus important pour l'avenir que les résultats brillants des branches qui l'intéressent"⁴⁶. Roger Gal appuie cette affirma-

43 Jean Genest, L'école régionale polyvalente, dans Collège et Famille, vol. 23, n° 1, fév, 1966, p. 43.

44 Henri Haroux, La formation des éducateurs et la psychologie scientifique, Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1957, p. 25.

45 Maurice Lebel, Le Rapport Parent, Réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaine Missionnaire, 1965, p. 9.

46 Maurice Lebel, Le Rapport Parent, Réflexions sur les 2e et 3e volumes, p. 9.

tion lorsqu'il écrit: "Ce qui plaft à l'enfant, c'est justement la difficulté vaincue, à sa portée, l'obstacle surmonté, le savoir conquis"⁴⁷. En incidence avec le régime des options, des craintes sont à nouveau exprimées par Jean Genest: "Une médiocrité par conformisme moral à la masse et une sous-alimentation chronique pour l'intelligence des mieux doués"⁴⁸ est à appréhender. Et, soutient Maurice Lebel, "il y aura toujours des élites, il y aura toujours des classes dirigeantes, sans quoi il n'y aurait ni société, ni civilisation"⁴⁹.

En conséquence l'éventail des choix selon les aptitudes et les goûts exige une attention spéciale de la part des enseignants, des orienteurs, des psychologues. C'est dans une situation d'échanges libres entre éducateurs et élèves que seront fixés les meilleurs choix.

De plus cette situation et celle amenée par les activités d'expression personnelle de l'élève au plan culturel et au plan social sont conditionnées par un fait démographique que le maître peut difficilement contrôler, mais qu'un directeur avisé gagnerait à assouplir, par exemple, en favo-

⁴⁷ Roger Gal, Où en est la pédagogie?, Paris, Bouchet Chastel, 1961, p. 88.

⁴⁸ Jean Genest, L'école nouvelle et le Rapport Parent, dans Monde Nouveau, vol. 26, n° 3, mars 1965, p. 97.

⁴⁹ Maurice Lebel, Le Rapport Parent, Réflexions sur les 2e et 3e volumes, p. 6.

risant l'accès des élèves à des orienteurs et à des psychologues plus nombreux, plus compétents, comme aussi à des éducateurs ouverts à la nécessité de la libre activité chez l'adolescent, si l'on veut tabler sur une évidente possibilité de dialogue.

3. Créativité.

L'adolescent attend de l'école les occasions de satisfaire son besoin de créer, d'être "cause" de quelque chose dans les domaines les plus divers de la vie scolaire et parascolaire. C'est répondre à ce besoin de son être que de lui faciliter d'abord les moyens de se connaître puis les occasions d'actualiser librement ses capacités d'inventer, de créer.

La tâche de l'enseignant est déjà amorcée s'il lui est loisible d'établir un climat de confiance, d'accueil préparant une relation pédagogique positive entre l'adulte et le jeune. Cette relation cependant ne devient un fait qu'au moment où l'enseignant accepte d'entendre l'élève, de le saisir tel qu'il est, de l'accueillir avec ses faiblesses et ses points forts, bref, au moment précis où finit le monologue et où s'ouvre le dialogue. Cette influence positive exercée par l'enseignant sur ses élèves et réciproquement engendre un éveil aux valeurs et une efficacité d'action que

recèle chacun des êtres en cause.

Les commissaires du Rapport prévoyaient-ils la possibilité de l'établissement de telles conditions, en préconisant les méthodes d'éducation s'inspirant de valeurs qu'ils désirent voir implanter à l'école? Ils expriment ainsi leur pensée:

Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. Ce courant de pensée s'inspire des valeurs que nous voulons voir honorer à l'école: respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche⁵⁰.

Les rapporteurs poursuivent ainsi leur intention relative à l'expression des dons créateurs chez l'élève:

Nous avons assigné comme fonction principale au secondaire de développer chez l'étudiant de solides habitudes de travail personnel: recherches, expériences, échanges, création⁵¹.

Ces deux citations mettent en valeur, entre autres ambitions des commissaires, le souci de l'épanouissement de la créativité chez le jeune: la première exigeant du maître le respect de l'enfant, de ses intérêts, projette de créer

50 Rapport Parent, vol. II, p. 15, recommandation 23.

51 Ibid., p. 140, recommandation 234.

le climat favorable à l'éveil de la spontanéité de l'élève; la seconde prône, parmi les éléments premiers du rôle de l'élève secondaire, l'habitude de la création. La spontanéité n'assure-t-elle pas l'éventuelle concrétisation de la puissance créatrice? Si la spontanéité et la créativité ne sont pas des processus identiques, assure Moreno, ni même semblables, "elles représentent des catégories différentes bien que, d'un point de vue stratégique, elles soient étroitement liées l'une à l'autre"⁵². L'auteur distingue⁵³ entre la créativité qui est de l'ordre d'une potentialité et la spontanéité qui tient davantage de l'ordre de l'élan vital associé à la puissance, la créativité, lui permettant de se réaliser. Il serait pertinent d'accorder à ces recommandations un loyal assentiment, si par ailleurs les situations scolaires, soit d'effectifs étudiants, soit de locaux, soit surtout de climat collaborent à l'exercice de la spontanéité et partant, de la créativité de l'élève.

D'autre part, dans un chapitre consacré à la didactique des matières du programme l'élément en cause est la créativité de l'enfant, et les rapporteurs s'expriment ainsi:

⁵² J.-L. Moreno, Fondements de la sociométrie, Paris, Presses universitaires de France, 1954, p. 15.

⁵³ Ibid., p. 16.

Qu'il s'agisse de langue parlée ou de langue écrite, elle doit servir à exprimer ce qui intéresse l'enfant, ce qui l'émeut, ce qui a mis en mouvement son imagination et son besoin de dire: cette aspiration ne peut se satisfaire que dans un climat de confiance, d'échanges d'idées, d'activités intellectuelles de toutes sortes. L'art du professeur consistera à créer ce climat et à réveiller ce besoin⁵⁴.

Dans l'ordre des moyens d'expression de la langue, parlée ou écrite, les rapporteurs signalent comme occasion favorable à l'épanouissement des dons créateurs, la composition d'un sketch radiophonique, l'utilisation d'un film documentaire en représentation muette, lequel suscitera commentaires ou dialogues de la part des élèves⁵⁵. De même selon le Rapport⁵⁶, les élèves trouveront matière à exploiter leurs talents de novateurs dans l'éducation du sens esthétique: décoration des classes, ornementation de l'école. Le professeur d'art devrait, de l'avis des commissaires⁵⁷, avec la collaboration des élèves, avoir "la responsabilité de tout ce qui constitue l'univers visuel quotidien des élèves"⁵⁸.

54 Rapport Parent, vol. III, p. 26, recommandation 577.

55 Ibid., p. 27, recommandation 578.

56 Ibid., p. 96-97, recommandations 738-742.

57 Ibid., p. 97, recommandation 741.

58 Ibid..

Ces recommandations du Rapport sont précises quant à l'opportunité de l'éveil des dons créateurs chez l'adolescent, les occasions y sont clairement décrites. Mais en fait leur réalisation est conditionnée par l'établissement et le maintien de la relation maître-élèves. Pierre Angers estime⁵⁹ que cette relation est fondamentale pour susciter l'activité créatrice. Par exemple le jeune appelé à s'exprimer dans un exposé qu'il fait en classe ou dans un travail artistique, nourrit son besoin d'être créateur, d'être "cause" de cette oeuvre, de cette tâche. Mais ceci, à condition qu'il possède personnellement un droit à l'accueil d'un maître apte à tenir à son égard une attitude positive favorisant l'expression créatrice. Une telle attitude est définie par Kessler "le souci du contact éducatif"⁶⁰. Des échanges silencieux parfois, n'en demeurent pas moins éléments de réciprocité ouvrant sur le dialogue, au moment où, le travail progressant, le jeune se libère et devient novateur. Le maître à l'école secondaire aurait la possibilité de susciter les innombrables capacités latentes de l'adolescent au sein de la classe, si un nombre restreint d'é-

59 Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Editions Bellarmin, 1963, p. 27.

60 Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 367.

lèves lui était assuré comme condition d'efficacité. Par ailleurs l'éducateur devra pouvoir déceler l'interaction du groupe jouant sur l'éventuelle éclosion de la créativité de chacun. Il est donc responsable de son action sur le groupe et aussi de l'action des membres entre eux.

Les rapporteurs en effet voient le maître investi d'un rôle de "collaborateur de l'enfant"⁶¹; un rôle également "de guide, d'ainé, d'être lui-même constamment à la recherche de la vérité"⁶².

Si l'éducateur assume, selon le Rapport, un rôle de guide, la relation fondamentale entre l'adulte et le jeune, basée sur la confiance et la compréhension mutuelles, ne saurait être abolie ni même diminuée sans inconvénient pour l'élève. Ainsi l'exige le climat nécessaire à la recherche de la vérité objective vers laquelle converge le dialogue pédagogique. Cette idée de "guide" est parfaitement admissible si l'enseignant peut facilement réaliser d'être dans la classe celui qui sait, parmi des élèves démunis du savoir qu'ils cherchent ensemble, même si parfois, l'éducateur admettra devoir se documenter afin de répondre à une question plus subtile ou d'apporter une contribution plus charpentée.

61 Rapport Parent, vol. III, p. 6, recommandation 533.

62 Ibid., p. 9, recommandation 538.

Ce privilège du maître toutefois ne doit pas peser sur le groupe, mais plutôt inspirer, corollairement à cette attitude confiante, un climat de style coopératif qui rend l'enseignant "collaborateur"⁶³, "guide, aîné"⁶⁴.

Ce rôle du maître pleinement conscient de lui-même est entendu dans un sens identique par Carl Rogers :

Learning will be facilitated [.] if the teacher is congruent. This involves the teacher's being the person he is, and openly aware of the attitudes he holds. Thus he becomes a real person in the relationship with his students⁶⁵.

Cette condition relative à la personne du maître est liée à la fois au nombre d'élèves, aux contacts dialogiques professeur-élèves, à la préparation professionnelle de l'enseignant. Une situation bien définie sur ces points permettrait d'entrevoir la possibilité de l'épanouissement de la créativité chez les élèves.

Si en général les commissaires du Rapport prônent l'exercice de l'autonomie, de la libre activité et de la créativité, en des énoncés parfois très précis, il ne serait pas exact cependant d'affirmer que la relation dialogique

63 Rapport Parent, vol. III, p. 6, recommandation 533.

64 Ibid., p. 9, recommandation 538.

65 Carl Rogers, On Becoming a Person, Boston, Houghton Mifflin, 1961, p. 287.

est un fait établi à l'école polyvalente. Des solutions restent à trouver à l'occasion de rencontres, de mises en commun entre enseignants.

C'est ce qu'exprimait en substance le Président⁶⁶ du Colloque du Ministre de l'Éducation les 22 et 23 janvier 1965 à l'Académie de Québec, devant 1800 éducateurs. Une réforme administrative a pris place, avait-il dit, mais c'est avant tout une réforme pédagogique qu'il faut opérer. Ce nouvel esprit, ce ne sont pas les éducateurs seuls, ce n'est pas le Ministère seul, mais ce sont les deux ensemble qui le créeront. C'était en effet un des buts du colloque de fournir des moyens d'expression personnelle de l'élève dans ces activités socio-culturelles, sociales, physiques ou religieuses⁶⁷. Même avec la collaboration des éducateurs, des obstacles peuvent se rencontrer dans les conditions matérielles, v.g. une population étudiante influençant l'établissement de la relation professeur-élèves. Quels sont ces effectifs étudiants à l'école secondaire polyvalente?

Par définition, l'école secondaire polyvalente est celle où s'intègrent les cours de formation de base et les

⁶⁶ Paul Gérin-Lajoie, Rapport du Colloque du Ministre de l'Éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, 1965, p. 15.

⁶⁷ Ibid., p. 175-191.

cours optionnels sur un même campus. La situation de classe est celle-ci⁶⁸: pour les cours réguliers de langues, de sciences, d'arts et de technique, la salle de cours, au moment où se donne l'un de ces cours, peut abriter jusqu'à 200 élèves; les cours optionnels assurent un minimum de 20 élèves par matière enseignée.

A ce sujet le Ministère de l'Education a publié dans son organe officiel, Hebdo-Education⁶⁹, un projet type de l'école secondaire polyvalente qui recevrait, en 1971, 3,600 élèves; mais en principe il sera calculé une capacité théorique de 4,200 places-élèves. Répartis en trois grandes divisions: ateliers, salles d'enseignement, laboratoires, ces locaux seront au nombre de 56. En outre, l'établissement comportera "deux amphithéâtres, trois salles d'athlétisme, quatre gymnases, un auditorium de 700 places, une bibliothèque pouvant recevoir à la fois 360 étudiants"⁷⁰. Ce complexe scolaire abritera de plus "l'aumônerie, la chapelle et les salles pour plus de 200 professeurs, pour les associations d'étudiants, les services psycho-scolaires, une café-

68 Rapport Parent, vol. III, p. 344, recommandation 1223.

69 Paul Gérin-Lajoie, Comment prend forme l'école polyvalente type, dans Hebdo-Education, Ministère de l'Education, vol. 2, n° 36, janvier 1966, p. 245.

70 Ibid..

téria et l'administration⁷¹. Ces masses étudiantes pourront être abritées, selon le Rapport dans des "écoles jumelées où garçons et filles recevront l'enseignement séparément, mais utiliseront certains lieux en commun: gymnase, auditorium, bibliothèque"⁷².

Comment entrevoir la possibilité de dialogue au sein de ces groupes nombreux? Un tel gigantisme n'introduit-il pas une sursaturation de présence humaine qui fait qu'à vouloir communiquer avec tant d'individus, on ne voit plus les personnes. La nécessité du groupe restreint pour l'établissement de la relation interpersonnelle, prônée par J.-P. Brugidou⁷³, conteste le surpeuplement préconisé par les recommandations des commissaires concernant l'école secondaire polyvalente. Pour ce qui est du cours optionnel et de son nombre acceptable d'élèves -- 20 élèves -- est-il possible de penser que les étudiants, massés dans une salle, deux, trois ou quatre fois par jour, pour assister aux cours de base, acquerront la facilité de dialoguer au cours des deux

71 Paul Gérin-Lajoie, Comment prend forme l'école polyvalente type, dans Hebdo-Education, Ministère de l'Éducation, vol. 2, n° 36, janvier 1966, p. 245.

72 Rapport Parent, vol. II, p. 133, recommandation 221.

73 J.-P. Brugidou, G. Ferry, et al., Pédagogie et Psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Épi, p. 151-154.

ou trois autres périodes pendant lesquelles ils travailleront à l'atelier? La personne n'est pas apte à ces dédoublements, à ces partages. Brugidou⁷⁴ signale comme autre condition de dialogue ce qui a été exprimé, au chapitre premier de ce travail, par la loi de réciprocité: la présence d'éléments catalyseurs permettant aux adolescents rassemblés de s'accepter en tant que groupe, d'échanger entre eux, et avec le professeur. L'enseignant porte la responsabilité primordiale de cette catalyse. Est-il en mesure d'agir de la sorte au sein d'une masse d'élèves?

C'est une réserve exprimée par Richard Arès au sujet des écoles secondaires polyvalentes qui "risquent fort de se transformer en énormes usines automatisées d'où sortiront en série des citoyens de formation planétaire, mais déracinés et interchangeables, neutres d'esprit et de coeur"⁷⁵. C'est la lourde conséquence d'un enseignement de masse. Et son corollaire, c'est une conception de l'élève-objet, d'où est bannie la considération subjective de soi et de celui avec

74 J.-P. Brugidou, Pédagogie et Psychologie des groupes, p. 152.

75 Richard Arès, Le Rapport Parent, approbations, réserves, inquiétudes, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 35-36

qui on voudrait entrer en relation. Martin Buber⁷⁶ livre une observation qu'il paraît juste d'évoquer ici en affirmant que l'essentiel de la relation interpersonnelle effective est le "ne-pas-être-objet". Il semble pertinent de rappeler ici ce que Kessler⁷⁷ dénomme les outrances d'une certaine pédagogie, ambitieuse d'accéder à une science qui établit les lois inhérentes à un élève-objet, pour en extraire la technique de son maniement plutôt que les principes d'une relation humaine faite d'accueil, de réciprocité, de souci de la vérité.

A moins que des conditions avantageusement circonstanciées ne viennent améliorer ces points en litige ou que des initiatives locales soient accueillies par les Autorités du Ministère de l'Education, le dialogue nécessaire à l'éducation personnaliste semble donc compromis, en dépit des vœux des commissaires, pour ce qui concerne l'éducation personnaliste.

⁷⁶ Martin Buber, La vie en dialogue, Paris, Aubier, 1959, p. 203.

⁷⁷ Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, 1964, p. 353.

CHAPITRE V

LE RAPPORT PARENT ET LA POSSIBILITE DE DIALOGUE DANS L'EDUCATION DEMOCRATIQUE

La démocratisation préconisée par le Rapport Parent¹ sur le plan des structures administratives incite à une collaboration accrue des groupes et des individus dans l'élaboration de décisions en matière d'éducation. En outre, la possibilité offerte à tous de poursuivre des études dans la ligne de leurs aptitudes et de leurs goûts a accusé un gonflement des effectifs étudiants, fruit de cette démocratie, mais cette fois, c'est le niveau des structures pédagogiques qui est atteint.

Pierre Angers² découvre dans ces faits les caractères de la société démocratique d'aujourd'hui, laquelle repose, conclut-il, sur la participation, l'échange et le dialogue. Dans son volume Réflexions sur l'enseignement³ l'attention de l'auteur s'était antérieurement portée sur l'interdépendance

1 Alphonse-Marie Parent, Prés., Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, Québec, Ministère de l'Education, 1964-1965, Tome I, xiii-128 p.; Tome II, vol. I, ix-404 p.; vol. II, 391 p.

2 Pierre Angers, L'école, l'affaire de tous, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 36-38.

3 Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Editions Bellarmin, 1963, 204 p.

croissante⁴ entre les diverses activités humaines et l'urgence d'échanges sur tous les plans. Des vues linéaires, au lieu de faire avancer la marche du monde, masquent toute une voie ouverte sur la démocratie de participation, d'échange et de dialogue.

Sur le plan restreint d'une pédagogie s'inspirant de démocratie, au niveau scolaire, le Rapport maintient-il ses positions en faveur d'une éducation démocratique? Le présent chapitre, poursuivant l'étude des propositions des commissaires sur ce sujet, projette d'apporter réponse à cette question. Les trois éléments constitutifs d'une éducation en démocratie, étudiés précédemment: participation, contestation et dialogue, se partagent respectivement l'analyse.

1. Participation.

Dans ses recommandations, le Rapport inscrit, parmi les grands thèmes qu'il entend implanter à l'école nouvelle, celui de la pédagogie communautaire. Il signale alors qu'un "sens plus communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité"⁵ doivent inspirer désormais la pédagogie. A cet effet, précisent en substance les rapporteurs⁶, de nouvelles

⁴ Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, p. 23-26.

⁵ Rapport Parent, vol. II, p. 17, recommandation 26.

⁶ Ibid., vol. III, p. 11-12, recommandation 545.

relations enseignant-élèves et une mentalité communautaire prennent forme. Elles se concrétisent dans un esprit de recherche en commun et dans une attitude interrogative chez le maître et chez l'élève. Au chapitre de l'enseignement de la géographie, le Rapport décrit l'attitude du maître:

[7.] il éveillera la curiosité de l'enfant, se bornant ensuite, autant que possible, à répondre à ses questions; puis dans des exercices de synthèse, on utilisera les connaissances acquises. Un certain matériel de travail sera nécessaire: instruments simples de mesure, appareils rudimentaires d'observation, cartes et maquettes, photographies et illustrations, vues fixes, manuels, récits de voyages et d'aventures, encyclopédies. Certaines classes pourront s'offrir des enregistrements de causeries radiophoniques, des films; mais un abus de ce matériel plus coûteux entraînerait une certaine passivité de l'élève. Une grande école régionale pourra réserver une ou plusieurs salles à l'enseignement de la géographie, y concentrer ce matériel, certaines collections gardées dans des vitrines, des classeurs, de grandes tables de dessin et de modelage, un équipement de projection. Les visiteurs venus de pays étrangers pourraient aussi, à l'occasion, éveiller la curiosité géographique des écoliers; on devrait les inviter à provoquer les questions des élèves et à y répondre plutôt qu'à donner une conférence⁷.

L'art de l'éducateur consiste également à provoquer les interrogations des élèves, puis, à faire découvrir la solution, au lieu de transmettre un débit que les élèves subissent plutôt qu'ils ne l'assimilent consciemment.

⁷ Rapport Parent, vol. III, p. 141-142, recommandation 829.

Bref, en vue d'induire chez les élèves l'initiative d'une participation communautaire à l'acquisition d'un savoir et d'un être nouveau, l'enseignant et les élèves devront oeuvrer en commun. La contribution du maître à l'éducation totale de l'adolescent est à redéfinir dans le contexte de cette pédagogie de participation.

Si l'enseignant comprend que ce n'est pas dans l'inactivité par rapport à l'enfant, mais dans une relation personaliste que se noue l'acte pédagogique, cette attitude de participation ne renie en rien l'essence de son mandat d'éducateur et n'entraîne nullement la démission de son autorité. Son rôle d'enseignant serait entrevu dans l'optique d'une participation où il serait sans cesse en relation avec chaque élève et avec le groupe.

Une pédagogie de la participation exige, selon Albert Drouin, de la part du maître, de jouer "un rôle d'assistance qui demande de suivre dans l'action et d'éclairer dans la réflexion"⁸. Elle ne saurait se situer, poursuit l'auteur précité, dans les cadres d'une pédagogie de l'ordre, de la discipline et de l'efficacité. Elle transcende ces éléments pour rechercher un rendement dans l'ordre de la fécondité.

⁸ Albert Drouin, Recherche d'une pédagogie de notre temps, dans Prospectives, vol. I, n° 4, septembre 1965, p. 16-19.

Et, conclut l'auteur, elle appelle l'accueil, la relation, le dialogue, et "bien sûr, la participation de ceux qu'elle veut former"⁹.

Si c'est une telle signification que le Rapport prête au rôle de l'enseignant et à celui de l'adolescent de l'école secondaire, des conditions matérielles favorables devront s'y prêter. Le rôle de l'élève est ainsi défini par le Rapport:

[.] à un enseignement qui pose des questions et cherche des réponses, qui oblige chacun à expérimenter, à 'faire' de la science, à 'parler' autant qu'à écrire sa propre langue et les autres langues réclame des maîtres qui connaissent bien leur matière, qui sont capables de l'apprendre et de s'y perfectionner sans cesse; [.] mais la passivité de l'enseignement livresque n'est plus possible¹⁰.

L'élève sera donc participant, selon le désir du Rapport, et le maître saura accepter cette situation et "non pas se réjouir de ce que ses élèves rencontrent une difficulté où il devra leur venir en aide"¹¹. L'enseignant et l'élève assument donc conjointement un rôle de participant. Si cette tâche est conçue dans les termes énoncés précédemment, et s'il est possible de l'actualiser à

⁹ Albert Drouin, Recherche d'une pédagogie de notre temps, p. 16-19.

¹⁰ Rapport Parent, vol. III, p. 12-13, recommandation 547.

¹¹ Ibid., p. 6, recommandation 532.

l'école secondaire, elle incarne une conception de la pédagogie scolaire qui répond pratiquement, et au besoin d'affirmation des jeunes de douze à seize ans, et aux tendances d'une société démocratique de participation, de contestation et de dialogue. L'enseignant qui consentirait à une telle mutation de son rôle affirmerait sa volonté d'atténuer l'inadéquation entre les exigences d'une pédagogie de notre temps et la valeur de l'éducation dispensée à l'école secondaire polyvalente. Mais ce renouvellement ne va pas sans une adéquate préparation académique et professionnelle.

Le Rapport a-t-il prévu une telle préparation pour les futurs enseignants, en référence à cette aptitude aux relations interpersonnelles? Les recommandations prescrivent de nouvelles fonctions, soit, mais préconisent-elles le perfectionnement du personnel apte à ce renouveau?

Comme formation strictement professionnelle des futurs enseignants, les rapporteurs recommandent un entraînement aux "méthodes de recherche et à l'esprit de synthèse"¹². Dans une perspective scientifique, ils entrevoient¹³ l'étude de la psychologie, de la philosophie de l'éducation et de la didactique de l'enseignement. De plus¹⁴, la pédagogie, la sociologie et les

12 Rapport Parent, vol. II, p. 303, recommandation 441.

13 Ibid., p. 304, recommandation 443.

14 Ibid., p. 304, recommandation 442.

stages d'enseignement complètent la formation professionnelle. Aucune mention cependant d'une pédagogie des relations humaines n'est faite par les rapporteurs, et c'est une lacune. En dépit de cette carence, les commissaires suggèrent de multiples issues à une participation concrète; ils signalent encore¹⁵, en vue d'une mise en pratique d'une morale sociale chez les élèves, l'habitude pour chacun de coopérer avec autrui, d'entretenir des relations d'estime avec ses camarades, de les écouter, de partager leurs sentiments. Puis, il recommande d'élargir les horizons à la grandeur de la communauté, de la société. Du plan scolaire au plan social, puis, aux limites mondiales, s'offrent à l'adolescent maintes occasions de réaliser l'équilibre entre le JE et le NOUS, l'esprit de solidarité, le souci du partage et de la mise en commun.

Cette disposition du Rapport concorde avec un aspect de la psychologie de l'adolescent signalé par René Fau¹⁶, concernant le besoin de contacts sociaux à caractère universel, à mesure que le jeune désinséré de la cellule familiale devient de plus en plus autonome.

En outre, les commissaires apportent un autre élément de participation que les adolescents envient d'exploiter. C'est

¹⁵ Rapport Parent, vol. III, p. 217, recommandation 976.

¹⁶ René Fau, Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, P.U.F. 1963, p. 45.

d'abord la suggestion¹⁷ d'inviter des étudiants à des délibérations du Conseil des Autorités de l'Ecole. Puis, l'institution d'un Conseil des Etudiants¹⁸, dans chaque école secondaire, convie les jeunes à la participation, à l'échange, en vue d'un entraînement à la pensée de l'autre, au bien commun. Les jeunes trouvent encore ici satisfaction à leur désir d'expression personnelle et d'affirmation de soi. Ces échanges peuvent être formateurs pour le jugement des adolescents. Le Rapport encourage¹⁹ les moments de détente, les contacts entre maîtres et élèves, entre élèves en présence du maître, puis entre élèves sans le maître.

Sans tenir compte expressément d'une préparation opportune des enseignants en cette matière, les recommandations des commissaires apparaissent donc quand même favorables à la pratique d'une pédagogie de la participation, au niveau de l'enseignement, du travail de recherche en équipe, des échanges au plan scolaire, social, voire mondial.

Si les horaires édulcent les périodes de cours et prévoient les départs précis par autobus, ne faudrait-il pas qu'y soient ménagées les rencontres permettant d'amorcer un accueil

17 Rapport Parent, vol. II, p. 149, recommandation 254.

18 Ibid., p. 143, recommandation 239.

19 Ibid., vol. III, p. 28, recommandation 581.

indispensable à la participation? Autrement, serait définitivement compromis tout espoir d'engagement à une participation efficace à l'école secondaire.

2. Contestation.

L'idée d'un style de contestation imbu de revendications égoïstes doit être d'abord exclue de la présente analyse. La contestation dont il s'agit ici est commandée par un désir d'enrichissement chez tous les participants à une oeuvre commune.

Cette notion de la contestation a pris vigueur parallèlement à l'avènement d'une nouvelle image de l'autorité, quelle qu'elle soit, dont le masque du personnage omnipotent est désormais tombé. Et nous voilà devant une personne, assure Gilles Ferry²⁰, qui ne peut plus s'imposer à son semblable par le seul privilège d'une profession ou d'un mandat d'autorité. La conception d'autorité signifie plutôt pour autrui celle de qui tous attendent la justification de ses décisions, de ses plans et de ses projets. S'impose donc, note Ferry²¹, une redéfinition de toute relation humaine, dans ce climat nouveau où tous les êtres se sentent plus près les uns des autres, quel que soit le degré d'autorité dont ils sont investis.

20 Gilles Ferry, Le maître et l'élève, dans Education Nationale, n° 22, 11 juin 1964, p. 5-7.

21 Ibid..

La relation maître-élèves comme toute autre est à reconstruire, poursuit l'auteur²², et la contestation en termes de réflexion intelligente qui mise sur une possible amélioration, constitue un véritable tremplin. Ici interviennent les structures, l'atmosphère et plus encore la psychologie propre, non seulement des êtres en cause, l'un vis-à-vis de l'autre, mais aussi, l'interaction groupale. De plus, à l'âge où l'adolescent approfondit, selon Fau²³, le relativisme qui lui fait assumer la prise en considération de réalités dépendantes et extérieures à lui, la contestation devient toute naturelle.

Les commissaires intègrent la contestation dans la vie de l'école secondaire, en introduisant la nécessité de l'interrogation en commun qui oblige l'enseignant à repenser avec sa classe telle donnée scientifique, tel procédé mathématique, telle version en langue seconde. Le Rapport exprime ainsi son désir de voir se concrétiser la contestation à l'école secondaire:

L'interrogation en commun oblige le maître à la modestie, car il ne connaît pas toutes les réponses, doit souvent l'admettre, demander à sa classe le temps nécessaire pour trouver la réponse à une question, à un problème²⁴.

22 Gilles Ferry, Le maître et l'élève, p. 5-7.

23 René Fau, Les groupes d'enfants et d'adolescents, p. 103.

24 Rapport Parent, vol. III, p. 13, recommandation 547.

Sur ce point, admettant la possibilité de l'établissement d'un climat d'accueil, d'une réciprocité dans la pensée constructive et l'échange, la recherche de la vérité prend la forme d'une entreprise commune à laquelle toute la classe est engagée. En soi donc, cette recommandation des commissaires est corroborée par des lois essentielles du dialogue et par les besoins de la psychologie adolescente. Si par ailleurs, des conditions extérieures favorisantes s'ajoutent à ces dispositions fondamentales, les propositions énoncées ne sauraient encourir de doute contre la valeur positive de la contestation, dans l'interrogation commune au niveau de l'enseignement.

Les rapporteurs recommandent, de plus, 'une éducation par la réflexion et l'étude'²⁵, les échanges et les discussions. Inspirer chez les adolescents²⁶ le désir de coopérer par leurs ressources et leur esprit critique, à l'évolution du monde, apparaît être une des préoccupations majeures des commissaires sur ce point. Chez les maîtres, ils demandent:

L'efficacité d'un programme d'enseignement résulte non pas d'un accueil passif et de l'acquiescement des maîtres, mais d'une collaboration active et même critique. Une telle attitude se développe quand on habitue les éducateurs à la liberté et à l'invention plutôt qu'à la soumission et à la routine, quand on leur présente les programmes d'études comme des cadres et des jalons, plutôt que comme des catalogues²⁷.

25 Rapport Parent, vol. III, p. 236, recommandation 1,013.

26 Ibid., p. 7, recommandation 535.

27 Ibid., p. 283, recommandation 1,108.

Le mot qui thématise ces quelques recommandations pourrait s'exprimer ainsi: construire. Or, s'il est relativement facile de construire des plans d'action, c'est être réaliste parfois que de temporiser avant d'en exiger la concrétisation. Edifier une mentalité d'échanges entre enseignants et élèves, former à cette capacité de relation, sont d'un ordre de choses à longue échéance. Transformer une pédagogie, suppose du temps, des essais infructueux, des rajustements. Les appels à une mobilisation des enseignants en vue d'adopter graduellement une méthode d'éducation à base de participation et de contestation ne sauraient être que prudents.

De plus, une remise en question lucide des méthodes et de la mentalité de nos écoles secondaires, implique un manie- ment qui exige une conscience scientifique des éléments en cause: psychologie des personnes, psychologie des relations humaines, psycho-sociologie. Il ne s'agit pas de mécanique, précise Richard Arès, "c'est de l'organique, voire, de l'humain"²⁸.

Le contact humain et la relation interpersonnelle dans la mise en pratique des recommandations des commissaires, s'avèrent les mobiles essentiels d'une éducation démocratique par la contestation. Ils constituent l'élément humain

²⁸ Richard Arès, Le Rapport Parent. Approbations, ré- serves et inquiétudes, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 36.

qu'apportent principalement les maîtres, premiers responsables de la mentalité de la classe, d'où l'importance attachée à la préparation des futurs enseignants. Des amendements s'imposent sur ce point en vue d'une mise en pratique efficace des propositions du Rapport.

3. Dialogue.

C'est au sein même de la participation active de l'élève à sa propre éducation et d'une remise en question de jugements qui se veulent renouvelés, que le dialogue s'actualise. Il devient échange, communion, relation, sens de l'humain, dont la concrétisation ne peut être sporadique, si elle veut être durable. Ce sont des conditions permanentes d'accueil, de réciprocité et de souci de la vérité qui maintiennent le contact humain entre les sujets. Ce lien vital se trouve-t-il facilité en raison des mesures recommandées par les rapporteurs?

Dans un désir exprimé²⁹ d'élargissement culturel et de dialogue avec autrui, les commissaires louent une exploration des diverses avenues de la connaissance chez l'élève, avant qu'il ne s'engage nettement dans une voie définitive. Cet adolescent, proclament-ils, sera plus apte au dialogue avec les gens de toutes sortes, mieux adapté à son époque. Ils expliquent ainsi leurs vues:

29 Rapport Parent, vol. II, p. 51, recommandation 86.

Pour communiquer avec autrui et avec son temps, on devra posséder, à côté des modes d'expression verbale, la perception de l'expression scientifique, mathématique, technique et artistique; la compénétration de ces diverses perspectives va s'accroissant et la véritable culture d'aujourd'hui se situe à leur point de convergence et de rencontre³⁰.

La qualité de la communication avec autrui est tributaire de la qualité des valeurs humaines assimilées durant le cours des années d'études et de formation professionnelle.

"Il ne suffit pas, assure Maurice Lebel, d'être érudit, scientifique, hautement spécialisé; il ne faut pas oublier d'être humain, il ne faut pas perdre de vue l'homme"³¹. Et si, comme le souligne Romano Guardini "la forme essentielle de l'existence de l'homme est celle du dialogue"³², ne faut-il pas entretenir le contact vraiment humain? Maurice Lebel³³ estime qu'à tous les niveaux de l'enseignement, l'enjeu sur ce point, est de taille. "Nous devons, dit-il, être des hommes de dialogue, sans quoi il n'existe point de véritable démocratisation de l'enseignement"³⁴.

30 Rapport Parent, vol. II, p. 30, recommandation 45.

31 Maurice Lebel, Le Rapport Parent, Réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaire Missionnaire, 1965, p. 12.

32 Romano Guardini, Le monde et la personne, Paris, Editions du Seuil, 1939, p. 149.

33 Maurice Lebel, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Ed. Bellarmin, 1963, p. 6.

34 Ibid..

Si donc selon le Rapport, l'acquisition des connaissances diverses constitue un apport valable à la communication avec autrui, ce devrait être, et en tant qu'éléments possibles d'échanges, et en tant que richesses personnelles au niveau de la profession. Est-ce cette préoccupation humaine à laquelle se réfèrent les rapporteurs? Est-ce le souci de préparer le jeune à gagner sa vie en simple technicien, ou de la vivre en homme qui a inspiré ces recommandations des commissaires?

En assignant la fonction principale de l'enseignement au cours secondaire, le Rapport³⁵ prône le développement de solides habitudes de travail personnel: recherches, expériences, échanges, création. Il conviendrait, précise-t-il, d'aménager en nombre suffisant, les salles prévues pour les rencontres des professeurs et des étudiants, où il leur serait loisible d'échanger leurs idées sur des matières scolaires ou autres. L'intérêt de l'adolescent peut également se porter sur des aspects plus élargis de sa personnalité. Le Rapport prévoit donc³⁶ la rencontre avec le psychologue scolaire et avec d'autres éducateurs. Ou encore³⁷, des équipes itinérantes formées de pères et de mères de famille, seraient invitées à dialoguer avec les

35 Rapport Parent, vol. II, p. 140, recommandation 234.

36 Ibid., vol. III, p. 242, recommandation 1,026.

37 Ibid., p. 244, recommandation 1,032.

élèves sur des questions familiales, conjugales, domestiques.

Un souci marqué de relations humaines ressort en général de ces recommandations. Un remaniement, sinon un compromis sur le plan concret, en ce qui a trait aux effectifs étudiants, à l'agencement des horaires, aux locaux, pourrait confirmer la possibilité de telles relations. Autrement il est impossible de conclure à une volonté de favoriser un dialogue efficace.

Un autre secteur de relations au plan de l'école secondaire polyvalente, est celui de l'expérience des tuteurs. Selon les commissaires, les tuteurs seraient "chargés de conseiller une vingtaine d'élèves et de s'y intéresser quant à la marche de leurs études et aux problèmes particuliers de leur formation"³⁸. Puisque l'enseignement au cours secondaire est dispensé par des professeurs spécialisés et qu'ainsi est retirée à l'élève une grande partie de l'attention qu'un enseignant régulier était en mesure de lui procurer, on ne saurait minimiser le rôle d'un éducateur auquel ces jeunes pourraient librement recourir en toutes circonstances. C'est en ce sens que les commissaires du Rapport ont défini le rôle du tuteur à l'école secondaire, et prévoient des modalités précises d'application.

³⁸ Rapport Parent, vol. II, p. 152, recommandation 61.

Le rôle du tutorat est ainsi explicité par les rapporteurs :

L'une des fonctions du tuteur ou du groupe de tuteurs sera, au cours de brèves réunions hebdomadaires, de fournir aux écoliers des méthodes de travail, de leur indiquer une discipline intellectuelle adaptée à leur âge, de souligner la force, le courage, la ténacité, l'ingéniosité, l'honneur nécessaires pour mener à bien leur travail et, à l'occasion, d'établir un parallèle entre ces vertus scolaires et celles qui ont fait les héros et les grands hommes. De même, au cours de rencontres individuelles, le tuteur pourra encourager chacun à bien faire son devoir d'écolier; il devrait être invité à consacrer au moins dix minutes par semaine à chaque étudiant; afin de se tenir au courant des progrès et des difficultés de chacun³⁹.

Le mandat dévolu au tuteur est donc celui de conseiller pour les méthodes de travail, d'agent de liaison entre l'élève et les autres éducateurs: enseignant, psychologue, orienteur. Le tuteur est en outre autorisé à exercer sa charge au même titre que tel professeur spécialisé, en vue du bien à accomplir chez chaque étudiant, et selon que ce dernier veut collaborer. Quant aux modalités d'application de ces entrevues, il sera sans doute utile de les repenser dans tel contexte scolaire. En effet, "dix minutes par semaine à consacrer à chaque étudiant"⁴⁰, ne

³⁹ Rapport Parent, vol. III, p. 21, recommandation 568.

⁴⁰ Ibid..

semblent pas favorables à la création d'un climat de dialogue, ni à l'efficacité de telles rencontres.

Le dialogue et la communication ont certes incliné les rapporteurs à en signaler la nécessité au cours de leurs recommandations. L'insistance placée sur l'urgence des rencontres enseignants-élèves, l'échange et le travail en équipe, évoque un souci marqué de participation, de contestation et de dialogue au sein de l'école.

Sur l'ensemble de l'analyse portant sur l'éducation démocratique, les points suivants appellent des réserves. Ils rejoignent les éducateurs responsables de la qualité des échanges interpersonnels. C'est d'abord l'enseignant dans son rôle de participant et les autres adultes dans les rencontres avec l'adolescent, dans un but d'une formation culturelle et éducative. Le point en litige est l'absence de l'élément humain dans ces relations dialogiques, puisqu'un tel élément est conditionné par la préparation des enseignants à cette aptitude à la relation interpersonnelle, et donc à la participation, à la contestation, au dialogue.

Au chapitre de la formation des maîtres⁴¹, les rapporteurs prévoient pour les futurs enseignants, l'entraînement à une pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle

⁴¹ Rapport Parent, vol. II, p. 309, recommandation 450.

par des travaux de recherche en équipe⁴². Sur ce dernier point, il y aurait à exploiter les principes d'une psycho-pédagogie des relations humaines et l'expérience d'une relation dialogique d'accueil, de réciprocité, de souci de la vérité, telle que conçue au chapitre premier de la présente étude.

Or, les directives aussi bien que les moyens pratiques pour y parvenir, sont laissés à l'initiative des Facultés des Sciences de l'Education des Universités⁴³. Ce point fait actuellement l'objet de l'étude des membres d'un Comité de la formation des maîtres, chargé d'exprimer en détail le programme de préparation académique et de la préparation professionnelle des futurs enseignants⁴⁴. Dans les grandes lignes, la préparation professionnelle comporte: pédagogie, psychologie, sociologie, histoire de l'éducation, didactique, philosophie de l'éducation, stages et séminaires de méthodologie.

Il est pertinent de remarquer ici que d'une part, les rapporteurs sont conscients des changements opérés dans le contexte scolaire: on n'y vit plus à côté d'un professeur titulaire qui "fait sa classe", mais on y échange avec l'équipe, on partage, on met en commun, on dialogue. D'autre part, la

⁴² Rapport Parent, vol. II, p. 307, recommandation 448.

⁴³ Ibid., p. 315, recommandation 161-162.

⁴⁴ Ibid., p. 304, recommandation 442.

pédagogie préconisée par les commissaires n'est pas en fonction de telles relations humaines au niveau des enseignants aussi bien qu'au niveau des élèves. Et ceci paraît carenciel dans cette préparation des enseignants qui vivront dans les conjonctures préconisées par le Rapport.

Les Commissaires recommandent les échanges, le travail en équipe, les rencontres, puis, invitent les enseignants à prendre le pas. Ces éducateurs sont frustrés d'une préparation scientifique en référence avec les principes et les techniques d'une psycho-pédagogie des groupes humains. Toute pédagogie, affirme Maurice Debesse⁴⁵, doit s'établir à partir d'une psychologie des êtres chez qui elle sera appliquée; et il n'est pas vain d'y rattacher le milieu humain en constante interaction, dans lequel vivent ces personnes.

⁴⁵ Maurice Debesse, D. Anzieu, et al., Psychologie de l'enfant, Paris, Editions du Bourrelrier, 6e édition, 1962, p. 5.

CONCLUSION

Le problème posé au début de ce travail portait sur la possibilité du dialogue enseignant-élève au sein des structures préconisées par les membres de la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement. Le Rapport Parent favorise le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire, telle était l'hypothèse initialement formulée dont la vérification s'est progressivement opérée au cours de cette recherche.

Le critère établit les triples éléments auxquels cette hypothèse fut confrontée. Le premier présenta une étude du dialogue en termes de communion interpersonnelle, en exposa l'impérieuse nécessité et les lois permettant d'inférer la généralisation du fait dialogique indispensable à tout homme. Le second élément reprit ce thème et tenta de vérifier à quel point la psychologie propre de l'adolescent exige ce besoin d'expression personnelle. Les résultats de trois enquêtes scientifiques menées par des chercheurs du Québec, des États-Unis et de la France, chez les jeunes de douze à dix-sept ans, contribuèrent à démontrer la nécessité du dialogue chez les jeunes en raison des deux traits psychologiques essentiels de l'adolescent: affirmation de soi et opposition à l'autre. Enfin le troisième élément recommanda, à partir de ces impératifs psychologiques, une éducation à la fois personnaliste et démocratique. Si l'une et l'autre

tendent à éduquer le jeune de douze à seize ans en fonction de ses besoins propres, l'éducation personnaliste assure plus précisément l'expression du moi adolescent par l'exercice de l'autonomie, de la libre activité et de la créativité, alors que l'éducation démocratique y parvient par la participation, la contestation et le dialogue. Cet apport pédagogique amena la déduction suivante: à l'élève de l'école secondaire s'impose une pédagogie de l'expression personnelle que dispense, par le dialogue, une éducation à la fois personnaliste et démocratique.

L'analyse des propositions du Rapport relatives à l'éducation de l'adolescent dans cette optique permit la vérification de l'hypothèse: le Rapport Parent favorise le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire. Les résultats de ces comparaisons révélèrent qu'en général les propositions du Rapport manifestent le souci des commissaires en faveur de l'établissement du dialogue enseignant-élève à l'école secondaire. Cette première conclusion appelle cependant des réserves.

Une éducation personnaliste préconise un climat d'accueil et d'échanges afin d'induire chez l'adolescent l'expression personnelle par l'exercice de l'autonomie, de la libre activité et de la créativité, et cela, tant au plan éducatif en général qu'au plan purement intellectuel. Des groupes restreints permettent l'établissement de ce climat

et confèrent à une telle éducation un maximum d'efficacité. Si les commissaires ont prévu une vague démographique croissante et lui ont assuré des locaux, ils n'ont pas expressément établi la possibilité de sectionner ces masses d'élèves. Ils auraient ainsi suscité l'éveil à un climat de dialogue lequel à certains égards est plus fondamental que la réponse à la pénurie de locaux. Les multiples énoncés favorables au dialogue, même s'ils témoignent d'une affirmation généralisée de la part des rapporteurs, sont donc partiellement contestés par des effectifs étudiants trop nombreux.

Comme remède à cette situation, les commissaires pourraient suggérer d'exploiter la proposition relative au tuteur, en élargissant ce tutorat aux dimensions d'un groupe vivant en équipe sur tous les plans possibles, où l'on répartirait les tâches pour ainsi faciliter les échanges et le dialogue.

Quant à l'éducation démocratique réclamant participation, contestation et dialogue au niveau des activités scolaires et parascolaires, les dispositions des rapporteurs s'avèrent en principe favorables à sa concrétisation. Telle est la deuxième conclusion. Mais la carence d'une préparation des enseignants infirme en partie ce désir, pourtant manifeste, des commissaires.

L'auteur de la présente recherche propose donc d'intégrer aux matières de formation professionnelle des futurs enseignants la psychologie des relations humaines

parallèlement à l'étude de la technique des groupes, compte tenu de leurs dimensions. Les candidats à l'enseignement y puiseraient un apport scientifique apte à promouvoir chez les élèves des méthodes de dialogue, de recherche et d'auto-éducation. De cette façon l'enseignement deviendrait d'une part, l'occasion pour le maître de recevoir des contributions d'étudiants, de se mettre lui-même en question, d'introduire la discussion; d'autre part, l'enseignement coordonné à des méthodes opératoires décuplerait les possibilités de dialogue en groupe restreint.

En résumé, les écueils majeurs à l'acceptation globale de l'hypothèse ont trait à l'envahissement des classes par une population étudiante accrue, difficilement divisible, et à l'oubli du facteur si important qu'est la psychologie des relations humaines dans la formation des futurs enseignants. Autre conclusion, des obstacles liés à ceux-ci apparaissent, et au niveau du climat permissif nécessaire à l'exercice de la créativité, et à celui de l'atmosphère de calme indispensable au travail personnel dans la classe ou à la bibliothèque.

Etant donné ces ordres conjoints de réserves, l'hypothèse: le Rapport Parent favorise le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire, n'est que partiellement acceptée.

Toutefois la présente recherche n'est qu'un pas dans l'étude du Rapport. Pour en assurer la marche en avant,

éducateurs et administrateurs devront y consacrer de nombreuses heures de réflexion et conduire parallèlement des expériences relatives aux objectifs analysés. Ainsi des enquêtes menées dans les écoles secondaires de la province de Québec sur la possibilité de dialogue à l'école secondaire et des organisations diverses de vie d'équipe permettraient une vérification en prise directe avec la réalité. Le sondage alors pourrait se faire conjointement par questionnaire écrit et par entrevue, et se poursuivre sur une période de deux ou trois ans, englobant le temps évolutif normal que requiert l'établissement d'une mentalité de dialogue et de vie d'équipe.

Mais présentement, une analyse théorique des propositions des rapporteurs ne saurait négliger totalement les initiatives locales encouragées par le Ministère de l'Éducation; c'est d'ailleurs un facteur qui a contribué à nuancer l'acceptation de l'hypothèse au terme de cette recherche. Le Rapport n'a pas défini en détail toutes ses recommandations, et ces omissions ont amené des conflits. Ainsi la centralisation des élèves dans les écoles secondaires polyvalentes s'imposait en vue de dispenser l'instruction à un plus grand nombre d'élèves; mais l'éducation personnaliste et l'éducation démocratique sont des impératifs essentiels à l'élève comme individu et comme membre d'une société. N'est-il pas nécessaire de tabler avec et non contre la situation? Le

sectionnement de la masse et l'application d'une nouvelle pédagogie des rapports professeur-élèves semblent apporter des éléments de solution, et la présente étude a voulu en tenir compte.

Document à exploiter dans ses divers secteurs, le Rapport Parent demeure pour les professionnels de l'éducation un carrefour dont les multiples embranchements appellent des chercheurs à s'engager prudemment sur la voie de la prospective pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Aebli, Hans, Didactique psychologique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951, 163 p.

Aebli, après avoir analysé chez J. Piaget, l'acte de la pensée, dissèque la méthode de la maïeutique traditionnelle, et propose une méthode qui amène les élèves à découvrir toute notion nouvelle, par une recherche personnelle de la solution à un problème habilement et clairement posé par l'enseignant.

Angers, Pierre, L'école est l'affaire de tous, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 36-38.

Le Rapport change les structures; il faudra que les professeurs maintiennent le dialogue.

-----, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Editions Bellarmin, 1963, 204 p.

Les nécessités actuelles de dialogue et d'échange se font pressantes entre la collectivité et la personne. L'enseignement est un lieu privilégié de communication, dans le respect des personnes. L'école doit dispenser une éducation démocratique.

Arès, Richard, A propos des normes ministérielles en éducation, dans Relations, n° 269, mai 1963, p. 116.

Insistance sur la primauté des hommes sur les choses, dans un renouveau éducatif.

-----, Le Rapport Parent, approbations, réserves, dans Relations, n° 290, février 1965, p. 35-36.

Prudence dans l'acceptation des méthodes nouvelles. Sont-elles inspiratrices d'éducation vraie de l'homme? Forment-elles à réfléchir, à vivre?

A.R.I.P. (Association pour la Recherche et l'Intervention psycho-sociologiques), Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1964, 279 p.

La psychologie des relations humaines et du dialogue suscite des essais en éducation. Les co-auteurs manifestent le souci de repenser la pédagogie à la lumière de la psychologie sociale. Ils s'inspirent de l'orientation non-directive de Carl Rogers.

Aumont, Bernadette, Parole et Adolescence, dans Éducateurs, avril 1958, p. 74-84.

Une directive étroite conduit au monologue. La souplesse entraîne au dialogue. Nécessité que les maîtres des

adolescents soient des interlocuteurs attentifs.

Barré et Herzelin, Une grande enquête, dans Pédagogie, vol. 18, n° 4, avril 1963, p. 35-68.

Résultats d'une enquête menée chez des étudiants de 12 à 17 ans en Cinquième, Deuxième et Philosophie de vingt Institutions françaises (300 garçons et 300 filles). Sujet: Dialogue adultes-jeunes. Les jeunes désirent le dialogue.

Barrere, Alain, Socialisation et démocratie. 50e Semaine sociale de France, La société démocratique, Lyon, Chronique sociale française, 1963, 398 p.

Interventions de spécialistes, Alain Barrere, Jean Lacroix, M.-J. Le Guillon, Pierre Badin, André Jeanson, présentent des principes et des applications de la démocratie dans les secteurs variés de la vie de l'homme.

Beaudoin, Charles, Eugène Minkowski, et al., L'homme et son prochain, Toulouse, Presses Universitaires de France, 1956, 328 p.

La Société toulousaine de philosophie étudie le problème des échanges humains: l'échange avec autrui, le contact avec lui (E. Minkowski); le dialogue authentique et ses conditions: l'accueil de l'autre, présence à l'autre, réciprocité, (Marcel Deschoux); le maître sera celui dont rayonne une ferveur pour des valeurs authentiques (M.-A. Bloch); conquête de mon prochain: de la rencontre au monde de la communication (Jean Chateau), etc.

Bloch, M.-A., Pédagogie des classes nouvelles, Paris, Presses Universitaires de France, 1953, 136 p.

Création d'un milieu où l'enfant vit réellement, enseignement moins livresque, atmosphère détendue.

Brunner, Auguste, La personne incarnée, Paris, Beauchesne et Fils, 1947, 300 p.

La phénoménologie ne porte pas uniquement sur la connaissance des objets, mais sur la connaissance des humains. De là, il explique la compréhension des personnes, les échanges, les rapports dialogiques, l'amour désintéressé.

Buber, Martin, La vie en dialogue, Paris, Aubier, 1959, 253 p.

L'auteur explique que toute vie véritable est rencontre. Il en expose les conditions: 1o prise de conscience de l'autre; 2o favoriser l'épanouissement des forces créatrices de l'autre; 3o respect de la vérité; 4o accueil, présence de l'autre; 5o réciprocité dans l'échange. Application

au rapport éducateur-élève qui est purement dialogique.

Buytendijk, Frederick, J.-J., Phénoménologie de la rencontre, Paris, Desclée de Brouwer, 1952, 59 p.

Conditions de la rencontre: la disponibilité de soi, la mutualité de l'échange, l'engagement conscient.

Claparède, Edouard, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1958, 211 p.

Base: développement des processus quant à leur signification biologique. Du besoin de l'enfant à son intérêt, par une activité appropriée.

-----, Les méthodes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952, 246 p.

Le grand problème de la didactique est, selon Claparède, de trouver la solution qui fera en sorte que toutes les connaissances ne restent pas dans l'esprit comme des corps étrangers, mais soient intégrées à la vie. C'est par l'intérêt que l'élève portera à chaque connaissance que celle-ci deviendra le point de départ d'une vie en lui.

Debesse, Maurice, L'adolescence, Paris, Presses Universitaires de France, 1947, 120 p.

Développement sur tous les plans. Plan intellectuel: l'adolescent aime discuter, argumenter. Nécessité pour l'enseignant d'écouter, de dialoguer avec l'adolescent.

-----, Comment étudier les adolescents, Paris, Presses Universitaires de France, 1948, 166 p.

L'adolescent va chercher un réconfort auprès de l'adulte. Nécessité du dialogue authentique.

Debesse, M., Anzieu, et al., Psychologie de l'enfant, Paris, Ed. du Bourrellier, 1956, 1962, 276 p.

Toute pédagogie doit reposer sur des bases psychologiques. Nécessité de connaître l'enfant. L'adolescence est une fonction d'adaptation, fonction de dépassement. Dialogue positif avec l'adolescent.

Didier, F., L'école à l'heure des satellites, dans Orientations, n° 17, janvier 1966, p. 55-65.

Nécessité d'une éducation personnaliste qui permet en même temps une intégration sans heurt dans une société démocratique.

Fau, René, Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, 140 p.

Les échanges au niveau du groupe structurent la personnalité adolescente.

Ferry, Gilles, J.-C. Filloux, et al., Le groupe maître-élèves, dans Education nationale, n° 22, 14 juin 1962, 33 p.

Devant la mutation de la fonction enseignante et l'évolution des tendances pédagogiques, pointe le problème de nouvelles attitudes éducatives. Les co-auteurs sondent ces divers sujets, soit en études et débats, soit en expériences réalisées terminées par une "table ronde" sur la formation des maîtres en de telles conjonctures.

Filloux, Janine, Réflexions sur l'attitude non-directive en pédagogie, dans Bulletin de Psychologie, vol. 16, n° 215, février 1963, p. 497-503.

L'auteur situe la crise de l'enseignement non pas tant au niveau des populations étudiantes nombreuses, de la pénurie de maîtres et de locaux, mais au niveau du rapport qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné. Cette relation est à reconstruire pour s'adapter aux incidences démocratiques actuelles qui atteignent le monde de l'enseignement.

Filloux, Jean-Claude, Dans sa classe, le maître doit être à la fois conducteur et participant, dans Sciences-Progrès, La Nature, n° 333, janvier 1963, p. 27-32.

Il oppose aux méthodes traditionnelles centrées sur l'élève (où le maître domine le groupe), et aux méthodes actives centrées sur l'élève (où le maître est en dehors du groupe), les méthodes centrées sur la REALITE, où le maître est dans le groupe, participant au vécu de ce groupe, avec tous les problèmes réels de celui-ci.

Gal, Roger, Où en est la pédagogie, Paris, Buchet-Chastel, 1961, 233 p.

L'auteur insiste sur le fait que nous devons former des êtres humains non pas hors du temps actuel, mais "ici et maintenant".

Garant, Léopold, L'Education, contact humain, dans L'Enseignement, vol. 16, n° 6, février 1964, p. 14, col. 2.

L'éducation est une exigence individuelle dont le processus est fondamentalement celui d'un contact sympathique de personne à personne.

Genest, Jean, L'Ecole nouvelle et le Rapport Parent, dans Monde Nouveau, vol. 26, n° 3, mars 1965, p. 94-99.

Il dénonce une contradiction entre le désir des commissaires de centrer l'enseignement sur l'enfant et par ailleurs les propositions en faveur des masses d'élèves à l'école secondaire polyvalente. Il conclut en suggérant la promotion par secteur, laquelle réduirait le nombre d'élèves et favoriserait le dialogue.

-----, Que penser du Rapport Parent? dans L'Action Nationale, vol. 53, n° 1, septembre 1963, p. 141-148.

L'auteur dénonce l'oubli du problème éducatif au profit de la mécanique administrative.

-----, La vérité délivrée, dans L'Action Nationale, vol. 53, n° 4, décembre 1963, p. 335-347.

Importance du dialogue et des échanges pour éduquer les jeunes. La conversation est considérée comme le plus grand agent de formation à la liberté intérieure et au jugement équilibré, à l'âge de la croissance et de l'éducation.

Gesell, Arnold, Frances L. Ilg et Louise Bates-Ames, L'adolescent de dix à seize ans, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, 567 p.

Pendant plus de vingt ans, les auteurs ont fait des observations systématiques sur le développement de l'enfant normal. L'enquête de base couvrait près de quarante genres de comportements; 60 à 88 enfants observés à chaque âge. Le profil de chaque âge laisse voir le besoin d'affirmation et de discussion chez l'adolescent de dix à seize ans.

Guardini, Romano, Le monde et la personne, Paris, Ed. du Seuil, 1939, 220 p.

L'auteur se donne comme but de prouver que l'homme existe essentiellement en vue d'une rencontre. Il montre comment au cours des siècles l'homme a été connu graduellement par la nature, le sujet, la personnalité, la culture, l'existence, la conscience, le rapport Je-Tu. La forme essentielle de l'existence de l'homme est celle du dialogue.

Gusdorf, Georges, Pourquoi des professeurs, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, 263 p.

Inquiété par l'avènement des machines à enseigner, l'auteur revalorise le rôle du vrai maître, du vrai disciple; le dialogue doit être entretenu entre les deux. Un chapitre spécial sur la vérité dans le dialogue nécessaire à l'échange efficace.

Hameline, Daniel, L'attitude non-directive est-elle une mode ou une voie d'avenir, dans Orientations, n° 17, janvier 1966, p. 69-78.

Le dialogue a conquis la faveur générale. L'échange et le partage apparaissent comme des valeurs-clés de la mentalité moderne. Le mouvement vers le dialogue invite à une attitude non-directive en pédagogie.

-----, Le maître et la réalité pédagogique, dans Orientations, n° 17, janvier 1966, p. 81-102.

La réalité pédagogique totale fait considérer l'élève comme une personne, c'est-à-dire, un sujet humain qui détient en lui-même la capacité d'assumer librement sa propre croissance. L'attitude du professeur, si elle est non directive, est sans doute plus vraie.

Haroux, H., La formation des éducateurs et la psychologie scientifique, Louvain, Nauwelaerts, 1957, 79 p.

L'auteur précise les apports de la psychologie scientifique à la tâche de la formation des éducateurs. Il établit qu'il faut unir les richesses du passé et les apports nouveaux.

Kessler, Albert, La fonction éducative de l'école, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, 1964, 496 p.

L'auteur est préoccupé par le fait que la fonction de l'école est dévalorisée et ne se voit assigner qu'une fonction de transmission de connaissances, à cause d'une planification à outrance et de l'intérêt accordé à l'éducation-investissement.

Lacroix, Jean, Le sens du dialogue, Neuchâtel, Ed. de la Baconnière, 1955, 151 p.

Toute activité humaine authentique est dialogue.

Larivière, Jean-Jacques, Nos collégiens ont-ils encore la foi?, Montréal, Fides, 1965, 213 p.

L'auteur mène une enquête auprès de 1092 filles et 2016 garçons dans 40 collèges classiques du Québec en vue d'analyser leurs réponses aux points suivants: nature de la foi, motivation de la foi, objet de la foi, les types religieux de jeunes et leurs éducateurs. La motivation de la foi fournit à l'auteur des traits caractéristiques de l'adolescence: besoin d'autonomie, affirmation de soi. Les résultats compilés lui permettent de conclure affirmativement.

Lauzon, Marcel, Divers aspects du Rapport Parent, dans Prospectives, vol. 1, n° 1, mars 1965, p. 49-52.

L'auteur invite à la prudence, à la critique constructive, à la réflexion sur le but de la formation éducative. Il insiste sur la part active de l'élève à sa propre formation.

Lebel, Maurice, Les collèges classiques et les écoles secondaires de la province de Québec, dans L'enseignement secondaire, vol. 43, n° 2, mars-avril 1964, p. 69-78.

Le grave danger que court l'école secondaire préconisée par le Rapport Parent, selon l'avis de M. Lebel, c'est celui de l'anonymat dû au gigantisme de la population étudiante. Il s'inquiète de la difficulté d'établir le contact humain.

-----, Le Rapport Parent, Réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaine, 1965, 32 p.

L'heure est aux échanges, au dialogue. Nous devons être des hommes de dialogue, sans quoi, pas d'éducation démocratique possible.

-----, Le rôle du maître à l'École secondaire, dans L'Action Nationale, vol. 54, n° 5, janvier 1965, p. 439-463.

L'auteur conseille de limiter les cours à l'école secondaire, de faire préparer des travaux par les élèves, de poser des questions qui sollicitent les réponses. L'enseignement doit être un dialogue ordonné et soutenu.

Maritain, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Arthème Fayard, 1959, 249 p.

Les buts de l'éducation chrétienne dans la société d'aujourd'hui sont posés sur des bases thomistes par l'auteur.

Mauco, Georges, Sur l'expression libre de l'enfant, dans La tribune de l'enfance, vol. 3, n° 24, juin-juillet 1965, p. 29-32.

La connaissance de l'enfant et de l'adolescent peut seule établir un climat compréhensif favorisant la libre activité dans l'éducation personnaliste.

Parent, Alphonse-Marie, Président, et al., Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, Québec, Ministère de l'Éducation, 1963-1965, vol. 1, xiii-128 p. vol. 2, ix-404 p.; vol. 3, 391 p.

Recommandations relatives aux structures et aux niveaux d'enseignement ainsi qu'aux programmes. Ces recommandations résultent de l'étude de nombreux mémoires présentés, ainsi que des visites à l'étranger, accomplies par les commissaires.

Paul VI, L'éducation chrétienne, Décret conciliaire Gravissimum Educationis, Montréal, Fides, 1965, 21 p.

Nature, but, agents de l'éducation d'aujourd'hui. Les jeunes doivent être préparés à être insérés dans une société d'échanges et de dialogue.

Piaget, Jean, Principes d'éducation et données psychologiques, Education et Instruction, dans Encyclopédie française, tome 15, fascicule 26, 1939, p. 3-16.

L'auteur pose en principe que l'intelligence enfantine pas plus que l'intelligence de l'adolescent ou de l'adulte, ne saurait être traitée par des méthodes pédagogiques de pure réceptivité.

Prevot, André, Pour une éducation démocratique, dans Orientations, n° 8, octobre 1963, p. 127-134.

Participation, contestation et dialogue constituent les éléments essentiels d'une société démocratique.

Rétif, Louis, Vivre, c'est dialoguer, Paris, Fleurus, 1964, 88 p.

Le dialogue est le point de départ de la transmission d'un message quel qu'il soit. La vraie communication tend à une transformation.

Rey-Herme, P.-A., L'enfant et son devenir, Paris, Ed. Téqui, 1951, 125 p.

L'auteur observe que si le jeune se forme par ses acquisitions et son adaptation, l'adolescent atteint la maturité en s'affirmant et en s'opposant: c'est la fonction adolescence.

-----, Pour une pédagogie de l'adolescence, dans Orientations, n° 10, avril 1964, p. 3-31.

Une meilleure adaptation de la pédagogie à la psychologie de l'adolescence suggère de fournir à ces jeunes de nombreuses occasions de s'affirmer: c'est là une pédagogie de la personne. Il leur faut aussi des occasions d'assumer les événements selon ce qu'ils signifient pour eux: c'est la pédagogie de signification.

Rogers, Carl et Marian Kinget, Psychothérapie et relations humaines, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 1965, vol. 1, 333 p.

Rogers prône la méthode non-directive comme une approche valable d'autrui. Cette attitude permissive fait prendre à l'autre, conscience de ses capacités. Ses thèmes principaux sont: tout individu possède une tendance à l'actualisation; cette tendance est stimulée par la considération positive de son moi par lui-même et par autrui.

Roustang, François, La rencontre des autres, dans Christus, vol. 11, n° 43, juillet 1964, p. 314-327.
Nécessité de la vérité dans l'échange.

Tilmann, Klemens, L'art de dialoguer, dans Lumen Vitae, vol. 16, n° 3, septembre 1961, p. 458-469.
L'auteur donne comme lois du dialogue: une connaissance exacte de la vision du monde propre à l'interlocuteur, la recherche de la vérité, l'accueil, la compréhension et le respect de l'autre.

Viard, Claude, La rencontre réelle de l'éducateur et de l'élève, dans Pédagogie, vol. 18, n° 4, avril 1963, p. 349-352.

Rapport étroit entre éducation et rencontre si on admet que l'école a vraiment pour mission d'éduquer et pas seulement de transmettre des connaissances.

SOMMAIRE DE

Le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire selon le Rapport Parent¹

Cette étude conçoit le dialogue en termes de communion interpersonnelle répondant aux lois d'accueil, de réciprocité, de souci de la vérité. Trois enquêtes et les théories de psychologues permettent de déduire le besoin d'un tel dialogue chez les adolescents. En conséquence, une pédagogie du dialogue est préconisée dans les cadres d'une éducation personnaliste et d'une éducation démocratique.

L'école polyvalente du Rapport assure-t-elle ce dialogue maître-élève? Une réponse est fournie à la suite d'une confrontation des recommandations du Rapport, d'une part aux éléments d'une éducation personnaliste: autonomie, libre activité, créativité, d'autre part, aux éléments d'une éducation démocratique: participation, contestation, dialogue.

Cette analyse conclut: en principe, les recommandations se montrent favorables à l'établissement du dialogue. Mais, concrètement un trop grand nombre d'élèves dans les classes et une carence de l'étude de la psychologie des relations humaines chez les futurs maîtres, infirment partiellement l'hypothèse affirmative.

¹ Soeur Léa-Marie Richer, f.c.s.p., Le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire selon le Rapport Parent, thèse de doctorat présentée à la Faculté de Psychologie et d'Education de l'Université d'Ottawa, mai 1966, xv-142 p.