Document generated on 10/12/2024 12:22 a.m.

Recherches sociographiques

Quelques thèmes idéologiques dans la revue l'Enseignement primaire

Louise Duval

Volume 4, Number 2, 1963

Thèmes idéologiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/055182ar
DOI: https://doi.org/10.7202/055182ar

See table of contents

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)
1705-6225 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Duval, L. (1963). Quelques thèmes idéologiques dans la revue l'Enseignement primaire. *Recherches sociographiques*, *4*(2), 201–217. https://doi.org/10.7202/055182ar

Article abstract

L'idéologie, c'est la définition explicite que les agents sociaux se donnent d'une situation sociale en vue d'une action à poursuivre. C'est un schéma d'action, c'est-à-dire qu'on met en évidence, parmi les idées, les normes et les modèles d'une culture, ceux qui permettent de s'adapter à une situation sociale. Elle est l'image formulée qu'on se donne d'une situation en même temps que l'ensemble des arguments qui justifient les comportements. C'est autour des thèmes fondamentaux que se dégage une définition des situations sociales avec lesquelles les agents sociaux ont eu à composer pour élaborer leur plan. Ces thèmes sont dits fondamentaux non à cause de leur fréquence, mais à cause de leur importance dans la structure de l'idéologie. Il en est ainsi, dans le cas présent, soit parce qu'ils constituent des sources idéologiques d'où l'on fait jaillir les fondements de l'argumentation; soit parce qu'ils sont le lieu de conflits entre les différentes sources idéologiques ; soit parce qu'ils définissent les buts de l'éducation ; soit parce qu'ils sont les cibles vers lesquelles on projette des difficultés rencontrées dans les relations avec le milieu.

Dans le présent article, nous étudierons la revue *L'Enseignement primaire* durant la période 1900-1940. Nous attachant d'abord à la logique interne de l'idéologie, nous apercevrons aussi, d'une manière incidente, comment cette idéologie manifeste les malaises d'un milieu en voie de transition entre la société rurale et la société urbaine.

Les thèmes principaux que nous avons retenus sont les suivants : la conception de la société ; la conception de l'homme ; les principes de la pédagogie.

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1963

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

QUELQUES THÈMES IDÉOLOGIQUES DANS LA REVUE *L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE*

L'idéologie, c'est la définition explicite que les agents sociaux se donnent d'une situation sociale en vue d'une action à poursuivre. C'est un schéma d'action, c'est-à-dire qu'on met en évidence, parmi les idées, les normes et les modèles d'une culture, ceux qui permettent de s'adapter à une situation sociale. Elle est l'image formulée qu'on se donne d'une situation en même temps que l'ensemble des arguments qui justifient les comportements.[1]

C'est autour des thèmes fondamentaux que se dégage une définition des situations sociales avec lesquelles les agents sociaux ont eu à composer pour élaborer leur plan. Ces thèmes sont dits fondamentaux non à cause de leur fréquence, mais à cause de leur importance dans la structure de l'idéologie. Il en est ainsi, dans le cas présent, soit parce qu'ils constituent des sources idéologiques d'où l'on fait jaillir les fondements de l'argumentation ; [2] soit parce qu'ils sont le lieu de conflits entre les différentes sources idéologiques ; [3] soit parce qu'ils définissent les buts de l'éducation ; soit parce qu'ils sont les cibles vers lesquelles on projette des difficultés rencontrées dans les relations avec le milieu.[4]

Dans le présent article, nous étudierons la revue *L'Enseignement primaire* durant la période 1900-1940.[5] Nous attachant d'abord à la logique interne de l'idéologie, nous apercevrons aussi, d'une manière incidente, comment cette idéologie manifeste les malaises d'un milieu en voie de transition entre la société rurale et la société urbaine.

---

1 Voir : Fernand DUMONT, « Structure d'une idéologie religieuse », *Recherches sociographiques, I*, 2, avril-juin 1960, 168.

2 Par exemple, les points de vue à partir desquels on aborde tous les problèmes comme la religion.

3 Comme dans le cas où les rédacteurs de la revue défendent leurs principes pédagogiques contre l'école active.

4 Par exemple, la ruralisation de l'enseignement est un thème qui manifeste une situation de conflit.

5 La revue a été fondée en 1880, sous le nom de *L'École primaire*, par M. J.-B. Cloutier, professeur à l'École normale Laval. En 1881, on en changea le nom pour *L'Enseignement primaire* et, en juin 1937, cette revue devint l'organe officiel du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Notons qu'à compter de 1898, elle fut adressée par le gouvernement à toutes les écoles catholiques de la province.

Les thèmes principaux que nous avons retenus sont les suivants : la conception de la société ; la conception de l'homme ; les principes de la pédagogie.

I

LA CONCEPTION DE LA SOCIÉTÉ

Deux questions se posent ici : quels éléments de la société sont considérés comme définissant les valeurs idéales qui doivent être transmises à l'enfant ? quels pouvoirs sociaux dominants assureront légitimement cette transmission ?

1. Les deux foyers primordiaux des valeurs sont la religion et la patrie.

a) La religion

« La religion est à la fois le but de l'éducation et son moyen le plus puissant » (*XXIV*, 343).[1]

« La religion est toujours en tout — elle anime les conversations du maître — elle revivifie tout, le calcul, les règles de participe, les leçons les plus différentes » (*XXVIII*, 198).

« Si j'étais absolument forcé de choisir pour un enfant entre savoir lire et savoir prier, je dirais : Qu'il sache prier » (*XXV*, 327).

Ces textes montrent comment la religion est le principe qui régit tout l'enseignement en même temps qu'elle en est la fin ultime à laquelle toutes les autres sont subordonnées. À la limite, elle est même le substitut de toutes les autres disciplines. Ainsi, un auteur de la revue affirme :

« Lisez le catéchisme, vous y trouverez la solution de toutes les questions philosophiques, de toutes sans exception. Demandez au chrétien d'où vient l'espèce humaine, il le sait, où elle va, il le sait. Pourquoi les hommes se battent et comment tout cela finira, il le sait. Origine du monde, de l'espèce, questions de races, destinées de l'homme en cette vie et en l'autre — il n'ignore rien » (*XXIV*, 339).

Et parce que la religion est le principe d'explication de tout phénomène, la science n'a qu'une faible raison d'être. À quoi bon connaître la nature des phénomènes ? Ne suffit-il pas de savoir qu'ils appartiennent à Dieu et qu'ils sont sa voix :

« On cherche à tout expliquer, même les événements les plus extraordinaires, par les moyens des phénomènes naturels ; comme si Dieu n'était pas le maître de tous les éléments : et que ceux-ci inconscients, pouvaient agir sans lui ! Insensés que nous sommes. Reconnaissons sa voix quand il nous parle par la foudre qui éclate et qui tue ; par l'ouragan qui se déchaîne tout à coup » (*XXIV*, 342).

---

[1] Les références renvoient à la revue *L'Enseignement primaire* : le chiffre romain correspond au numéro du volume et le chiffre arabe à la page.

D'autre part, la religion est la sauvegarde de l'ordre social :

« Une éducation qui a pour base morale le Décalogue et l'Évangile, qui porte les enfants à corriger leurs défauts ; qui les rend soumis à l'autorité légitime — est elle-même éminemment sociale puisqu'elle tend à combattre les passions violentes et pernicieuses, causes ordinaires du bouleversement de la société » (*XXXVI*, 464).

Une religion considérée comme une exigence de l'ordre social doit faire une grande place à la morale ; celle-ci tend à se confondre pratiquement avec la religion qui fonde l'humanité de l'homme :

« Si comme je le pense, vous êtes convaincus que c'est l'idée religieuse qui fait l'homme — vous saurez alors que l'éducation consiste avant tout dans la discipline morale de l'esprit et du cœur » (*XXIV*, 54).

Toute religion donne une vision du monde et aussi une conception de la société qu'elle englobe plus ou moins selon les époques. Ainsi, être un bon citoyen pour les rédacteurs de la revue, c'est avant tout être un bon catholique. On peut alors se demander quels sont plus précisément les rôles de ce bon citoyen, quelle image on présente aux éducateurs de la nation canadienne-française. Ceci nous amène à considérer le second grand objectif de l'éducation : le patriotisme qui débouche sur le thème de la nation, lequel constitue le second foyer de cette idéologie scolaire.

b) *La nation*

Si la conception religieuse de l'homme nous fait surtout connaître les aspirations de celui-ci, la façon dont il résout le conflit fondamental entre l'insécurité de l'existence et le désir de survie, c'est dans la nation que l'homme projette la conception qu'il a de lui-même, car c'est à travers elle qu'il se reconnaît. Cependant, cette projection ne relève pas de la pure subjectivité ; elle a ses fondements dans l'histoire, car c'est à travers des situations sociales que l'homme se définit. L'esprit proprement nationaliste que l'on rencontre dans la plupart des sociétés se manifeste d'autant plus fortement que la société est menacée de changement, que cette menace soit réelle ou fictive.[1] Et cette réaction est plus forte selon que l'objet menacé rejoint des normes ou des intérêts fondamentaux pour les individus. Mais ces normes et ces intérêts en tant que motifs de réaction au changement échappent à l'individu ; ils sont des moteurs inconscients de conservatisme.

Deux thèmes servent de véhicules à la propagation de l'idée nationaliste : la tradition et la langue, lesquelles trouvent leurs fonde-

---

[1] Par exemple, le communisme et la franc-maçonnerie semblent avoir été des menaces fictives vers les années 1920-30. Ces craintes ont provoqué des réactions de défense de la part des rédacteurs de la revue.

ments idéologiques dans une conception de la patrie qui serait d'origine divine :

« La patrie n'est point une création arbitraire de la volonté humaine. C'est Dieu qui a institué la patrie comme la famille. C'est la sagesse éternelle qui a fondé l'ordre de ce monde sur la division du genre humain en nations diverses » (*XXIII*, 24).

Une institution d'origine divine ne peut être qu'universelle et le culte qu'on lui voue serait par conséquent inné :

« L'amour de la patrie est inné au cœur de l'homme, chez l'enfant ce sentiment sommeille, il suffit de l'éveiller délicatement » (*XXV*, 351).

Mais comment provoquer l'amour d'une réalité aussi abstraite que la patrie ? La fidélité aux traditions semble en être la garantie. Celles-ci sont « des conduites consacrées par une certaine efficacité technique ou sociale ». Cette définition rejoint les observations d'un auteur anglais cité dans la revue :

« Les Canadiens français conservent avec une rare fidélité la langue, les mœurs, les lois et la religion de leur mère-patrie. Il n'y a pas sur la face du globe de peuple plus heureux que celui-là » (*XL*, 597).

La conservation des traditions est une cause de bonheur : d'où son efficacité sociale. Et ce bonheur justifie le culte de reconnaissance qui doit être rendu aux ancêtres, disent les rédacteurs de la revue (*XXIII*, 24).

La tradition a comme fonction de maintenir la stabilité de l'ordre social et tout ce qui n'en relève pas menace d'entraîner un déséquilibre. C'est ce qui explique en partie l'attitude de méfiance qu'on rencontre vis-à-vis l'étranger :

« Qu'on refuse de confondre dans un même sympathique regard l'émigré frais émoulu de sa terre natale et le descendant canadien de dix fortes générations, nous péchons contre la vertu de charité ! C'est la doctrine du jour, celle qui empêche la fusion des races et brise l'union des cœurs » (*XXXIX*, 151).

Et ailleurs :

« C'est ainsi qu'on a créé le cosmopolitisme, l'une des plus monstrueuses erreurs que nous ait léguées le siècle qui vient de finir » (*XXIII*, 24).

Mais cette attitude se heurte au principe de la religion chrétienne qui prescrit « d'aimer Dieu comme un frère ». Voyons comment on résout cette antinomie :

« L'ordre de la charité, selon saint Thomas d'Aquin, c'est que dans la poursuite d'une même catégorie de biens, nous préférions nous-mêmes à autrui et que cette préférence atteigne ceux qui nous sont liés par l'origine et par le sang » (*XXXIX*, 153).

Notons que le « bonheur » dont il est question plus haut est défini à partir du fait que le peuple canadien-français n'a pas connu de grands bouleversements sociaux. Dans ce sens on peut dire qu'un peuple est « heureux » (il serait plus juste de dire en état de paix) lorsqu'il a su élaborer des mécanismes de compensation qui permettent l'expression de ses malaises sociaux. Ces mécanismes existent à différents paliers de la réalité sociale. Dans le cas qui nous occupe, on peut dire que la mentalité profonde qui transforme tout problème en problème religieux, quitte à en masquer la spécificité, constitue un de ces mécanismes.

Un autre thème sert de moyen de compensation : c'est la langue — qu'il est nécessaire de conserver, intacte, au double point de vue national et religieux. Véhicule de la « culture de nos pères » et de la « vérité catholique » qui ne sont que deux aspects d'un même phénomène, la langue est aussi la gardienne de la foi et cela doit la mettre au service de la tradition chrétienne :

« Il est de vérité historique que notre langue ne revêt dans toute son ampleur son caractère de grandeur et de beauté incomparable qu'en autant qu'elle demeure au service des traditions chrétiennes » (*XXXII*, 515).

Cela est illustré concrètement par la propagande de Monseigneur Camille Roy pour « nationaliser » notre littérature. Voici en résumé les principales raisons qu'il donne dans la revue :

« La nation canadienne a une mentalité qui lui est propre. Éclairée par la foi catholique, animée par le souffle vivifiant de notre histoire nationale, habituée aux larges et calmes horizons qu'offre notre patrie, elle ne peut ressentir la plupart des impressions qui affectent l'âme française moderne » (*XXVI*, 278).

D'où, dit-il, la nécessité de ne mettre entre les mains des enfants que des textes de la littérature canadienne.

2. Les rôles sociaux définis par les objectifs de l'éducation sont généralement présentés par rapport à une société idéale, et celle-ci est définie comme telle par des pouvoirs pour qui la stabilité sociale sert souvent les intérêts. C'est cette caractéristique de la société que nous tenterons de dégager en considérant les problèmes de la détention du pouvoir.

Quatre entités se partagent le droit d'éduquer l'enfant : la famille, l'Église, l'État et l'école. La famille y est tenue par droit naturel. Ce droit est considéré dans la littérature qui nous occupe comme absolu :

« Les parents seuls ont le droit de s'occuper de l'éducation de leurs enfants » (*XXX*, 141).

Cependant, en pratique, les parents délèguent leurs pouvoirs :

« Les parents ne peuvent ou ne veulent s'occuper eux-mêmes de cette éducation. Ils choisissent donc des maîtres, les maîtres qui leur plaisent, pour les remplacer dans cette tâche sacrée » (*XXX*, 141).

Quant à l'Église, « gardienne de la morale », sur laquelle repose l'ordre social, on s'attend à ce qu'elle ait un rôle à jouer en éducation. En effet :

« Ce rôle lui est imposé par sa mission providentielle en vertu de laquelle lui appartient l'éducation surnaturelle de l'homme. Cette conception fait reposer l'éducation sur la double et indivisible base de la famille et de l'Église » (*XXXVI*, 322).

Il suit de cette dernière affirmation que les trois entités qui se partagent le pouvoir ont le même rôle : soit « sanctifier et moraliser ». On peut dire qu'en principe, l'école dépend de la famille et de l'Église, mais en pratique elle ne relève que de l'Église — et cela pour deux raisons : 1° la famille délègue ses pouvoirs sans expliciter la nature de ceux-ci et par conséquent sans les limiter ; 2° l'éducation qu'elle demande à l'école de poursuivre s'entend de l'éducation chrétienne, d'où la subordination à l'Église, gardienne de tout enseignement chrétien.

La définition du rôle de l'Église en matière d'éducation nous montre comment on a conservé une conception indifférenciée de l'Église et de l'État, de l'Église et de la société, alors qu'on distingue nettement l'État de la société.

L'éducation ne dépend pas directement de l'État comme elle dépend directement de la famille et de l'Église ; mais celui-là doit veiller à ce que celles-ci puissent exercer leurs droits. Selon que l'on veut mettre l'accent sur le rôle de l'État en tant que protecteur des droits de l'homme et par conséquent qu'on le considère comme garant des institutions et des lois scolaires, on lui donne une origine divine (*XXXIX*, 282) ; selon que l'on veut insister sur l'aspect chrétien de l'éducation qui relèverait avant tout de l'Église et de la famille, on lui donne une origine humaine qui le fait dépendre du pouvoir divin, c'est-à-dire de l'Église qui en est la représentante (*L*, 73).

À un certain plan, les formulateurs de l'idéologie considèrent ces diverses entités comme indépendantes :

« L'Église, la Famille et l'État, chacun possède son existence propre et son indépendance dans sa sphère d'action » (*XXVIII*, 80).

Autrement dit, l'indépendance des pouvoirs dans leur sphère propre est reconnue en principe ; mais, en pratique, elle est limitée et parfois annulée par la définition des rôles de chacun. De cette indépendance résulterait une grande harmonie dont la cause, en définitive, serait la volonté divine, raison de la stabilité sociale :

« De cet ordre admirable établi par l'Auteur de la nature, . . . les autorités sont coordonnées de telle sorte que chacune restant dans son rôle, les conflits ne peuvent surgir, les éléments que Dieu a unis . . . ne peuvent avoir eux-mêmes de raisons d'antagonismes » (*XXXIX*, 282).

Et c'est pour maintenir cette harmonie qu'on élabore, face aux obstacles qui la menacent, l'image d'une société où la paix règne précisément parce que les facteurs qui font le « malheur » des autres sociétés n'existent pas ici. Ces obstacles donnent naissance à deux thèmes idéologiques qui justifient le pouvoir. Ce sont ces thèmes que nous allons maintenant analyser. Ils constituent une deuxième voie d'approche du pouvoir au niveau idéologique.

a) L'école confessionnelle

L'école confessionnelle est le pilier de la société canadienne-française :

« Les écoles confessionnelles ont . . . assuré à la province de Québec d'occuper le premier rang dans les statistiques fédérales : statistiques de la moralité, statistiques de la fréquentation scolaire. Et dans le domaine économique . . ., notre province occupe une situation des plus honorables, à tel point que son crédit financier est réputé le plus solide . . . » (*XL*, 3).

Ces nombreux succès seraient une preuve de la vérité enseignée dans les écoles confessionnelles. Les écoles non confessionnelles sont condamnées (*XXVIII*, 288). Le principal argument, c'est que l'école neutre n'existe pas. Elle engendre l'athéisme et entraîne, en conséquence, « l'apostasie nationale » et ceci d'autant plus que la religion serait la seule véritable inspiratrice de la conscience :

« La neutralité scolaire ne saurait aboutir qu'à l'athéisme. Il faut donc que l'école soit catholique militante, puisque sans le secours de la religion, l'instituteur ne peut parler à la conscience de l'élève ni imposer à sa volonté l'obligation du devoir » (*XXVI*, 63).

Dans ce contexte, on voit que l'autorité ne s'impose que par des arguments divins et ceci est lié au fait que Dieu est garant de la législation :

« Nous catholiques, nous faisons remonter l'application des lois, qui en fait ne sont que des accidents, au principe inéluctable du droit naturel plus impérieux et plus immuable que la constitution même des États, puisqu'il s'appuie sur l'autorité de Dieu même et se confond avec la loi éternelle » (*XLIII*, 31).

Mais, ce principe, tous ne le reconnaissent pas dans la société, car tous ne sont pas aptes à considérer la crainte de Dieu comme principe d'action ; ce semble être le cas en particulier des minorités anglaises et protestantes. Il importe alors de faire voir les avantages du système existant et surtout de montrer comment il répond aux exigences de la justice sociale, principe au nom duquel les minorités pourraient faire valoir leurs droits. C'est autour du thème de « l'égalité de tous » que se dégage cet aspect de l'idéologie du pouvoir.

b) L'égalité de tous

Dans la province de Québec, les minorités seraient traitées sur le même pied que la majorité. Bien plus, Québec serait la seule province à leur rendre justice :

« Oui, seuls, disons-le bien haut, les Canadiens français, les maîtres absolus de Québec, faisons régner généreusement en cette province, la justice et le droit dans le domaine scolaire — on traite les minorités protestantes avec une générosité parfois exagérée » (*XXVL*, 448).

Devant un État aussi généreux, les minorités n'auraient plus qu'à s'incliner et à se réjouir. D'autant plus que leur situation est unique, ce qui fait dire aux définisseurs de l'idéologie que le système scolaire québécois est le « meilleur du monde » :

« Nous devons remercier la Providence d'avoir doté notre Province du plus beau, du plus efficace et du plus parfait système scolaire qui existe, dans le monde. Les autres nations envient notre sort sur ce point et s'efforcent de nous imiter » (*XLVIII*, 108).

Mais voyons à partir de quel critère le système scolaire québécois est considéré comme idéal :

« Cette province . . . a aussi un système scolaire idéal parce qu'il est confessionnel, respecte les droits des parents et de l'Église et assure aux minorités liberté et équité dans le domaine de l'éducation » (*XLVIII*, 135).

II

LA CONCEPTION DE L'HOMME

La conception de la société impliquait une conception de l'homme social ou de l'homme dans son devoir-être. Elle supposait aussi une conception de l'autre défini abstraitement, à travers des institutions comme la tradition et le droit. Nous étudierons maintenant la conscience que l'instituteur canadien-français a de lui-même non plus en tant qu'être collectif mais en tant qu'individu, et ceci à partir des relations de l'éducateur avec l'enfant. Nous cernerons ce problème en définissant d'abord les deux pôles de la relation : la nature de l'enfant qui nous renseigne aussi sur la nature humaine en général, et l'autorité ou la valeur par laquelle l'instituteur se définit.

a) La nature de l'enfant

L'enfant est d'abord défini comme mauvais dans sa nature :

« L'enfant qui vient de naître n'est pas bon . . . C'est le fond même de la nature qui est gâté, ce sont les défauts et les vices dont les germes funestes sont en lui par suite de la déchéance originelle » (*LVII*, 408).

Si on définit l'enfant comme mauvais, il semble que ce soit parce qu'on le compare à l'adulte défini selon une vision moralisatrice de l'homme, sans le considérer dans son univers propre :

« Il est de son âge de se montrer irréfléchi et d'arriver à l'extrême obstination, parce qu'il est incapable de mesurer les conséquences de son acte ; d'être distrait parce qu'il est essentiellement mobile et changeant ; — d'être égoïste parce qu'ayant tout à acquérir d'instinct, il est tout entier tourné vers lui-même » (*XLVI*, 158).

Ses défauts sont la manifestation des instincts qui ne seront maîtrisés que par les vertus de la volonté, mais d'une volonté qui réprime des tendances plutôt qu'elle n'adhère à des valeurs comme le laisse supposer la dernière partie du texte suivant :

« Jean-Jacques Rousseau prévoit que les instincts de l'individu devront s'harmoniser avec les lois générales de la nature — mais comment s'établira cette harmonie ? Par l'expérience et la nécessité. Morale sans envolée et sans noblesse qui supprime l'idéal, et les grandes choses qui s'appellent le devoir, l'honneur, l'abnégation, le sacrifice » (*XXXIV*, 83).

L'existence d'une sensibilité incontrôlée est la principale caractéristique de l'enfant en fonction de laquelle on a pensé son éducation. La raison n'existe pratiquement pas chez lui et on doit s'emparer de sa volonté en recourant à l'affectivité :

« Il y a des inconvénients à trop raisonner avec les enfants. On s'empare mieux de leur volonté par la fermeté et l'affection que par le raisonnement » (*XXXIV*, 18).

Recourir à l'affectivité ne signifie pas faire appel aux sentiments qui susciteraient l'intérêt. Au contraire, la sensibilité et l'imagination sont des obstacles à la découverte de la vérité :

« Méfions-nous des délires de l'imagination. L'excès de cette faculté mobile et superficielle est nuisible à l'activité de l'intelligence, à la recherche approfondie de la vérité, à l'examen raisonné des principes et des causes » (*XLIX*, 459).

Et puisque l'imagination éloigne l'individu du réel en grossissant « à nos yeux l'importance de ce qui l'occupe », l'éducation de l'imagination peut se résumer en deux mots : l'exercer en la contenant (*XXXIII*, 202-204). Les arguments utilisés contre la fréquentation du cinéma illustrent la conception qu'on a de la sensibilité. Les sentiments exprimés ouvertement et l'utilisation du langage du corps sont répréhensibles. C'est en ce sens qu'un auteur de la revue décrit le processus du langage cinématographique :

« Le sentiment est forcé de se matérialiser. Il ne peut arriver à l'âme autrement que par le "chemin scabreux des sens". Il doit emprunter le langage des yeux, des mains, de tout le corps. Plus il voudra être compris, plus il devra accuser cet élément sensuel en qui réside tout le danger » (*XLV*, 206).

Bien plus, le cinéma provoquerait des réactions nerveuses de nature à dérégler l'organisme, affirmait un auteur de la revue en 1924 :

« Il se dégage des représentations cinématographiques, même en apparence inoffensives, une excitation maladive de l'imagination et de la sensibilité qui, à la longue, ruine cet équilibre normal de l'âme » (*XLV*, 266).

Mais en quoi peut-on recourir à l'affection de l'enfant si, d'une part, cela ne signifie pas provoquer l'intérêt et si, d'autre part, on rejette l'expression des sentiments ? Dans ce contexte, cette affirmation signifie que l'éducateur doit manifester assez d'affection à l'enfant pour créer des dispositions favorables à la discipline :

« Quand on possède le cœur de l'enfant, on peut faire naître et cultiver en lui, les sentiments qui le poussent à observer la discipline et qui lui serviront de règles : « Pour la conduite de toute sa vie ». Voici les sentiments tels que je les trouve hiérarchisés dans la pédagogie de Monseigneur Ross : 1 – La crainte des punitions et l'espoir des récompenses, 2 – Les sentiments personnels : émulation et sentiment de l'honneur, 3 – L'amour de la maîtresse et des parents, 4 – L'amour du devoir, 5 – L'amour de Dieu » (*XLIII*, 359).

L'analyse du thème de l'autorité va nous permettre d'expliciter le sens donné à cette hiérarchie des sentiments.

b) La conception de l'autorité

L'autorité considérée comme la principale qualité de l'éducateur est d'origine divine : « Toute autorité, toute supériorité vient de Dieu » (*XLIII*, 283).

De même, l'éducation serait avant tout un sacerdoce (*XLIII*, 5). On comprend alors jusqu'à un certain point la primauté du dévouement sur l'instruction, parmi les qualités essentielles à l'instituteur :

« Pour l'instituteur, le dévouement à ses fonctions passe avant l'instruction et est beaucoup plus nécessaire » (*XXXIV*, 258).

« Pour faire un bon instituteur, il faut trois choses : un peu de science, du bon sens, et beaucoup de dévouement » (*XXXV*, 282).

De plus, l'enseignement serait avant tout la vocation des religieux :

« Pourquoi, me direz-vous, la jeune fille qui là-bas humble et cachée accomplit délicieusement sa tâche, ne pourrait-elle pas être, elle aussi, l'éducatrice idéale ? Il y a pour cela plusieurs raisons : d'abord l'habit monastique qui enveloppe la religieuse d'une atmosphère surnaturelle. La religieuse n'a qu'un but, qu'un désir : faire le plus de bien à l'âme de ses élèves. Ce que la jeune fille fait par devoir et aussi avec des intentions fort mêlées et souvent pas suffisamment hautes, la congréganiste enseignante le fait par amour de Dieu et des âmes ! Aussi combien obtient-elle de bénédictions merveilleuses dans ses modestes labeurs » (*XLI*, 397).

Il s'ensuit que le laïc doit imiter le religieux non seulement dans son comportement en classe, mais aussi dans sa vie totale. C'est ainsi qu'on lui recommande une vie retirée :

« L'instituteur doit s'interdire les lieux publics, les assemblées bruyantes . . . » (*XXX*, 579).

« Le maître aura très peu de relations sociales. Il aimera sa chambre, sa meilleure amie » (*XLIII*, 483).

La « vie cachée » protège l'instituteur contre l'estime qu'il pourrait rencontrer et contre la manifestation de ses défauts. Ces deux phénomènes sont considérés comme également préjudiciables (*XLVIII*, 623). Pour les rédacteurs de la revue, l'homme simple est celui qui ne se croit « bon à rien ». On semble croire que, rendu ainsi conscient de son incapacité, l'éducateur qui veut réussir consacrera à son œuvre vie, liberté et repos : ce que peut-être il n'aurait pas fait s'il avait eu confiance en lui :

« Faire le plus de bien avec le moins de bruit possible, être propres à tout et ne se croire bonnes à rien, éclairer les âmes en les instruisant, en s'immolant soi-même, en y sacrifiant son repos, sa liberté, sa vie : telle semble être la devise de ces Religieuses. Qu'elles me pardonnent cet hommage » (*XXXV*, 15).

L'obéissance est la condition essentielle de l'éducation. Elle repose sur le sentiment que l'instituteur est le plus fort et sur la crainte que doit ressentir l'enfant à son égard. Sur le plan psychologique, la crainte qu'on veut inspirer semble motivée par la peur qu'on a d'être dominé par l'enfant :

« Les enfants nous domineront si nous ne les dominons pas ; ils seront nos maîtres, si nous ne sommes pas le leur. Il faut donc nous les assujettir entièrement et prendre au premier abord de l'ascendant sur eux » (*LIV*, 131).

En même temps qu'elle est la condition essentielle de l'éducation, l'obéissance est aussi une fin puisque cette vertu est nécessaire au citoyen pour que l'ordre social puisse être sauvegardé :

« L'obéissance — vous devez la restituer à la société . . . Dès lors, elles [les élèves] comprendront . . . que vous êtes décidées à porter d'une main courageuse et ferme le sceptre du commandement, que vous êtes même disposées à sacrifier vos plus brillantes élèves plutôt que l'esprit de soumission » (*XLVIII*, 478).

Après l'analyse du thème de l'autorité, on peut se demander jusqu'à quel point la notion de liberté vient en corriger le caractère absolu. Il n'est à peu près pas question de la liberté dans l'idéologie de cette période. Si parfois on en parle pour désigner la confiance illimitée que les enfants doivent manifester à l'éducateur, il s'agit d'un emploi purement formel du mot ; on a vu comment l'obéissance impliquait la crainte. Parfois aussi on identifie la liberté au plaisir pour montrer comment elle est né-

faste, car, pour les rédacteurs de la revue, la véritable éducation doit faire appel à l'effort et le travail doit conserver son caractère de peine :

« Laissons au travail le caractère que Dieu lui a donné, celui d'une peine . . . Si l'on se borne à donner un tour agréable aux notions utiles, on finira par persuader aux enfants que toute leçon doit leur plaire, et qu'ils peuvent rejeter celles qui s'en dispensent, on établira le droit au plaisir » (*L*, 519).

Si les relations maître-élève sont caractérisées par la domination d'une part et la soumission de l'autre, les relations des élèves entre eux ne favorisent pas la coopération mais la concurrence. Certaines méthodes pédagogiques sont par elles-mêmes de nature à créer des conditions favorables à la concurrence :

« Prenons parmi les copies de nos élèves une qui se distingue par sa pauvreté littéraire. Puis sans sarcasme ni raillerie à l'adresse de l'auteur, en toute charité et mansuétude, faisons appel à l'esprit d'observation des élèves . . . amenons-les à découvrir eux-mêmes dans le texte soumis à leur examen, les fautes les plus saillantes, trouvant ainsi les vices dans les travaux de leurs camarades, ils s'habitueront à découvrir leurs propres fautes et à les corriger » (*XLVI*, 147).

Pour conclure, disons que les attitudes de l'éducateur vis-à-vis l'enfant sont caractérisées par l'autorité, la discipline, la distance et la dignité.

III

LES PRINCIPES DE PÉDAGOGIE

La pédagogie veut s'adapter à l'homme et à la société ; à cette fin, elle préconise des méthodes d'éducation et d'enseignement. Mais à cause des connaissances limitées que l'on possède tant sur l'homme et la société que sur la correspondance entre les méthodes d'éducation et leurs résultats, il y a toujours une inadéquation entre les méthodes préconisées et les buts poursuivis. Ce qui donne lieu à de nombreuses rationalisations.

Dans cette troisième section, nous n'étudierons pas les méthodes et les techniques d'enseignement en elles-mêmes, mais nous nous arrêterons aux grands principes qui régissent ces méthodes d'éducation, et ceci à travers les buts généraux et les règles méthodologiques de l'enseignement.

1. *Les buts généraux de l'enseignement.* L'instruction et l'éducation n'ont pas la même valeur :

« Certes l'instruction est nécessaire à l'homme, mais d'une nécessité très relative, tandis que l'éducation est pour lui l'absolue nécessité » (*XLVII*, 162).

L'instruction est donc subordonnée à l'éducation et sans celle-ci, la première est inutile — elle serait même une force du mal :

« Certes l'instruction est chose bonne, elle est un don de Dieu, mais il faut savoir s'en servir, en la subordonnant à l'éducation ; sans cela cette même instruction devient un écueil où la religion fait naufrage, car épris de son savoir, l'homme s'élève par orgueil jusqu'au mépris de Dieu » (*XLVII*, 162).

L'instruction n'a pas d'autres fonctions que de servir de contenu à une forme ; elle est « l'art d'orner l'esprit de connaissances » (*XXIV*, 260). Elle est la matière qui permet la formation de l'esprit. En définitive, pour les rédacteurs de la revue, instruction signifie érudition.

La description des caractéristiques de l'éducation révèle son caractère moralisateur. L'éducation impliquant d'elle-même un devoir-être, il s'ensuit que l'éthique constitue un élément fondamental de toute éducation. Mais ce qui caractérise la morale de cette idéologie, c'est son caractère négatif. La conception de l'éducation de Don Bosco en est un exemple, du moins dans les textes de l'auteur cités dans la revue. Voici un texte typique sur sa pédagogie :

« Tout l'art, tout le souci de Don Bosco dans la méthode préventive, comme on l'a appelée, doivent tendre à empêcher l'enfant de faire le mal, par une surveillance de toutes les minutes. On doit le mettre dans l'impossibilité matérielle de pécher en l'enveloppant toujours de son regard et de sa sollicitude attentive » (*LV*, 240).

Si on considère le but éloigné de l'enseignement, on comprend pourquoi la primauté est accordée à l'éducation morale. Préparer l'enfant à la vie, c'est le préparer à réaliser les vues de Dieu sur lui. De quel ordre sont ces vues ? Elles ne concernent pas la vie temporelle mais le destin religieux, centré sur le salut de l'individu :

« L'éducation doit se proposer un but social, ce qui ne veut pas dire qu'elle doit élever l'enfant pour la société, comme le voudraient Comte et les utilitaristes. Une telle conception est étroite et laisse de côté les devoirs envers Dieu et envers soi-même » (*LVI*, 15).

Au fond, il n'y a pas de contradiction entre le fait de centrer l'éducation sur le salut de l'âme individuelle et en même temps de l'orienter vers un but social, car dans cette idéologie les deux s'identifient. Être un bon citoyen, c'est avant tout être un homme moral :

« L'enfant sera bientôt le citoyen, et le citoyen a besoin plus encore d'avoir appris à vouloir énergiquement ce qui l'honore que d'avoir acquis la science proprement dite qui l'éclaire. L'homme moral mérite plus de soin que l'homme intellectuel » (*XLIV*, 445).

Si « l'homme moral mérite plus de soin que l'homme intellectuel », on comprend que ce que l'on appelle la « science pédagogique » soit défini avant tout comme un art plutôt qu'une science, car c'est par cette première voie qu'elle rejoint la morale. En tant que science, la pédagogie n'est pas

expérimentale comme ce terme le laisse supposer ; elle repose plutôt sur la tradition ou l'expérience des siècles (*LI*, 526).

En ce qui concerne l'école rurale, on va jusqu'à proposer l'ignorance plutôt qu'un enseignement non « ruralisé » :

« Si l'instituteur donne une éducation où il ne soit pas question d'agriculture, si ses exemples de grammaire et d'arithmétique ne sont pas agricoles en quelque sorte, j'aime mieux qu'il laisse nos petits agriculteurs dans l'ignorance » (*XXXVI*, 23).

L'enseignement non agricole, disent les rédacteurs de la revue, pourrait orienter les élèves vers d'autres professions que l'agriculture. En gardant l'enfant dans l'ignorance, on peut espérer qu'à l'abri d'influences étrangères, l'enfant de la campagne suivra le modèle défini par la tradition et qu'il adoptera la profession agricole comme son père. Les textes suivants établissent le caractère impératif de ce modèle culturel :

« Il importe, messieurs, de préparer l'enfant à suivre la carrière de son père, et de l'attacher au sol » (*XXVIII*, 394).

« N'est-ce pas une question de justice élémentaire, pour l'habitant des campagnes, qu'on lui rende son fils au sortir de l'école » ? (*XLVI*, 465).

Si c'est par tradition que les enfants ruraux doivent devenir cultivateurs, c'est aussi parce qu'il est nécessaire d'assurer la continuité de cette profession gardienne de la tradition, qui, par le genre de vie et les valeurs qu'elle privilégie, assure la stabilité de l'ordre social. Pour les rédacteurs de la revue, la vie rurale est plus saine et plus morale que la vie citadine ; le contact avec la nature rappelle à l'homme sa dépendance vis-à-vis le créateur alors que la ville l'en éloigne :

« Ce ne sont ni les monuments, ni les constructions géantes, ni les immenses manufactures qui nous parlent de Dieu. On ne le trouve pas dans une œuvre de génie . . . À la campagne, c'est différent . . . (Le cultivateur) sait que sa moisson de pain de chaque jour . . . ne dépend pas d'une organisation commerciale ou financière . . . mais relève directement des forces de la nature qui lui parlent constamment de la divinité » (*XLI*, 593).

On compare l'inconfort des villes au bien-être des campagnes (*L*, 273) et on privilégie les liens de l'homme avec les choses plutôt que les relations humaines (*LII*, 592). De plus, le monde rural constitue une force sociale capable de faire face aux « impiétés » et aux « idées révolutionnaires » engendrées par les villes :

« Ainsi le divorce est inconnu dans nos campagnes, les fameuses Déclarations des Droits de l'homme n'y ont pas encore été proclamées et le bolchévisme n'y a aucun écho. La grande charte sociale de nos ouvriers du sol est toujours l'Évangile » (*XLVII*, 503).

Autour du thème de l'enseignement rural gravitent à peu près tous les points forts de l'idéologie scolaire de la période 1900-1940 : la tradition, la morale et la paix de l'individu. De plus, l'école rurale est un des thèmes qui servent de mécanismes de résolution des conflits résultant de

l'inadaptation de l'individu dans ses relations avec le milieu. Ainsi, l'exode rural est perçu par les rédacteurs de la revue comme la cause des malaises sociaux du temps et l'enseignement rural est le mécanisme qui devrait supprimer ces mésadaptations.

2. *Les règles méthodologiques de l'enseignement* se ramènent à deux grands principes. Le premier est l'enseignement intuitif :

« La méthode intuitive, qui consiste en pédagogie à saisir les objets par les sens, et principalement par la vue, est à n'en pas douter celle qui convient à la formation de la première enfance » (*XXXVII*, 131).

La principale fonction de cette méthode est d'apprendre à bien voir, car c'est l'observation qui permettrait de découvrir la vérité. Celui qui sait observer sait juger :

« Si l'on juge faussement de la forme, de l'ensemble ou des détails d'un objet quand on le dessine, c'est que, peut-être, on voit habituellement toute chose d'une manière défectueuse » (*XLVI*, 201).

La notion d'« activité » constitue le second principe méthodologique de l'enseignement :

« Comprenez bien ceci : quand on parle des activités de l'homme, de l'enfant, on entend les sources d'action qu'il possède . . . L'esprit agit pour comprendre, c'est une activité ; le cœur s'agite pour tendre à un bien, c'est une activité » (*XXXVII*, 4).

On voit que l'activité dont il est ici question ne s'entend pas de l'activité créatrice de l'enfant qui chercherait, dans les expériences dirigées, la réponse à une question posée par la situation dans laquelle on l'a mis — comme le préconisent les tenants de l'école active. Au contraire, les rédacteurs de la revue rejettent ce courant d'idées. Ils jugent les techniques d'après les valeurs auxquelles on les a asservies sans reconnaître leur adaptation possible à des valeurs différentes, mais non contradictoires avec celles auxquelles on adhère. Le texte suivant est un exemple des arguments énoncés à ce sujet :

« Si je vous parle de l'école active dans l'enseignement, ce n'est pas que je veuille verser dans certaines utopies modernes, qui réclament pour l'enfant une liberté entière et sans contrôle. Il ne s'agit pas de laisser l'enfant complètement à son initiative et de transformer le maître en camarade président, dont les conseils sont discutés, adoptés ou rejetés par la majorité. Ce serait un non-sens pédagogique » (*LIV*, 459).

C'est ainsi qu'on reproche à Cousinet d'avoir associé les travaux manuels à l'école traditionnelle alors qu'ils n'apporteraient aucun élément d'éducation :

« Des exercices manuels de cette sorte (modeler des châteaux-forts, dessiner, etc.), peuvent être fort utiles pour illustrer un enseignement mais ils n'apportent aucun élément éducatif nouveau à notre école » (*LV*, 435).

IV

EN GUISE DE CONCLUSION : UNE HYPOTHÈSE

Au terme de notre brève analyse, on ne peut manquer de remarquer que, d'une part, l'idéologie étudiée emprunte des modèles typiques des sociétés traditionnelles ou rurales et que, d'autre part, elle se réfère à des *situations* typiques de la société urbaine. Ce qui en ferait, à son niveau, une sorte de reflet d'un milieu social en transition.

Les deux grands traits selon lesquels cette idéologie se réfère à la société traditionnelle sont la mentalité religieuse et la conception de la connaissance.

La religion est au centre de tous les comportements. Au niveau de la société, elle justifie l'ordre social et fonde tous les pouvoirs. Du point de vue pédagogique, elle remplace la science, en étant la principale source de connaissance. Au plan des consciences, elle tente de modeler les rapports humains, notamment ceux des subordonnés à l'autorité, sur un type de relation avec la divinité.

La religion ainsi définie a deux grandes fonctions. 1° Elle tend à se confondre avec la morale et constitue un moyen de sauvegarder l'ordre social. Or, dans les sociétés traditionnelles, l'ordre social est assumé par la religion : la législation dépend directement des interdits religieux. Dans cette idéologie scolaire, la société est conçue à travers la morale comme dans les sociétés traditionnelles. 2° La religion fait une grande place à l'au-delà plutôt qu'à la condition terrestre de l'homme. Cette conception de l'homme est particulièrement favorable à une forte emprise de la contrainte sociale aux dépens des manifestations individuelles : c'est aussi le cas dans la société traditionnelle.

Quant à la conception de la connaissance, elle se caractérise par une référence constante à la tradition et par l'absence du thème de la science. En effet, la primauté de l'éducation sur l'instruction a pour fonction de sauvegarder les valeurs de la tradition. À cette fin, l'instruction est réduite à une érudition stricte : il suffit de savoir nommer les choses pour être savant. Il y a d'un côté les connaissances : le français, les mathématiques, etc., et de l'autre, les principes religieux et nationalistes. Les premières n'existent que pour mieux faire valoir les seconds. Comme pour se protéger des conséquences que pourraient entraîner les phénomènes nouveaux, l'homme en accentue les méfaits possibles. Le caractere physiologique des arguments énoncés dans le cas de l'utilisation du cinéma masque à peine les vestiges d'un état primitif, c'est-à-dire celui où l'homme incapable de comprendre certains facteurs nouveaux de l'environnement leur attribue des qualités imaginaires. La pédagogie elle-même est définie comme un art plutôt que comme une science et celle-ci s'entend de l'accu-

mulation « d'expérience individuelles » et non d'expérimentations proprement dites.

On peut donc dire que cette idéologie scolaire se réfère à la société traditionnelle en tant qu'elle cherche à justifier des attitudes que commandait le genre de vie de cette société. Afin de perpétuer ces attitudes, on fait appel aux modèles qui avaient cours dans ce type de société. Mais la justification qu'on en donne est différente. Et c'est ici que nous rejoignons la grande caractéristique de la société en transition : les arguments qui justifient les modèles sont abstraits et ils portent sur la *nécessité* de conserver les valeurs illustrées par les modèles et non sur l'efficacité des modèles proposés dans un milieu où ils joueraient spontanément.

Après 1940, les quelques textes que nous avons lus paraissent insister davantage sur la science et l'économie. Il ne serait pas impossible cependant que le dogmatisme subsiste encore, mais qu'il se nourrisse de science plutôt que de religion.

Louise DUVAL

Département de sociologie et d'anthropologie,
Université Laval.