

Recherches sociographiques



Janine HOHL, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie : l'école en milieu socio-économiquement faible*

Bruno Hébert

Volume 31, numéro 1, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056515ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056515ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Hébert, B. (1990). Compte rendu de [Janine HOHL, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie : l'école en milieu socio-économiquement faible*]. *Recherches sociographiques*, 31(1), 151–155. <https://doi.org/10.7202/056515ar>

Janine HOHL, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie: l'école en milieu socio-économiquement faible*, Montréal, Saint-Martin, 1985, 174 p. (Collection «L'éducation en mutation».)

Naguère psychologue auprès des enfants, Hohl s'est vraisemblablement donné, depuis, une formation en sociologie. Elle revient à l'école — cette fois comme observatrice — et nous relate l'essentiel de ses visites dans un certain nombre de classes de la maternelle et de la première année en milieu urbain défavorisé. Le lecteur étranger au paupérisme et à la pédagogie ne partagera peut-être pas toutes les idées contenues dans ce livre, mais il en appréciera sûrement la manière concrète et vivante d'aborder un sujet aussi important que mal connu.

Les enfants n'aiment pas la pédagogie est d'abord paru en 1982. Le matériel avait été recueilli de 1977 à 1981. L'auteur privilégie une approche descriptive, à laquelle elle joint de l'information et des considérations. Ce n'est pas du journalisme, ce n'est pas de la science, mais quelque chose qui ressemble à un film documentaire bien fait. En réalité, le dessein de l'auteur est clair: produire un instrument de réflexion et de discussion à l'intention des groupes concernés. Il n'est pas douteux que son travail puisse intéresser un plus large public.

Cette étude, par son côté descriptif, a l'avantage de faire vivre les choses de très près et, par conséquent, de nous apprendre beaucoup. Enseigner dans les zones grises de Montréal, c'est travailler au milieu d'une population composée en bonne partie d'assistés sociaux, de chômeurs saisonniers, d'étudiants impécunieux, de Néo-Québécois fraîchement arrivés et de beaucoup de foyers monoparentaux. C'est aussi s'attendre, malgré le désir et la bonne volonté, à des relations entre parents et maîtres plutôt conflictuelles. Car il n'est pas facile, quand on est parent, d'assumer les inconvénients d'une vie socialement dévalorisée et, quand on est maître, d'en accuser les inévitables contrecoups; de devoir composer avec une communauté qui, par une sorte de surcompensation, paradoxalement, vous regarde de haut, a pour vous beaucoup d'exigences et peu de considération. C'est alors que la dépense d'énergie et de motivation chez le professeur est considérable.

On nous apprend, en outre, que ces collectivités défavorisées font l'objet d'une attention toute spéciale de la part de la Commission des écoles catholiques de Montréal, qu'on y consacre des ressources matérielles et humaines importantes depuis l'Opération Renouveau qui date de 1969-1970. Les écoles, souvent neuves, sont bien équipées et l'action des enseignantes (le personnel étant presque exclusivement féminin) est secondée par une équipe de spécialistes qui s'évertuent à corriger les déficiences particulières d'une clientèle scolaire bigarrée, à l'éducation de base souvent lacunaire, quand elle n'est pas carrément mal partie. Bref, juste retour des choses, ces établissements sont des îlots favorisés en milieu désavantagés. Ceci n'empêche pas que le marché du désirable soit, ici, infiniment plus vaste que celui du réalisable, ce qui explique que la réduction des crédits des dernières années affecte davantage ces populations que toute autre.

Mais c'est le côté pédagogique de la question qui intéresse l'auteur par-dessus tout. Sa description, croyons-nous, vaut en gros pour toute école. Après tout, les enfants sont des enfants. Ils ont beau arriver avec tout un passé, et leurs problèmes sont peut-être ici plus nombreux et plus saillants, qu'ils sont sensiblement de même espèce que partout ailleurs. C'est, en tout cas, ce que le lecteur découvrira.

Hohl n'entre pas en classe sans expérience, ni sans un penchant pour la «nouvelle pédagogie». Elle ne s'en cache pas non plus. Elle remarque que les méthodes diffèrent d'une

éducatrice à l'autre, les attitudes des enfants et les résultats même. Elle met en question ces approches et finit par en dégager deux profils: l'école «nouvelle» et l'école traditionnelle.

Appartiennent à la première les enseignantes qui ont tendance à faire davantage confiance à la nature qu'à la structure. Elles encouragent la spontanéité, permettent beaucoup de liberté, procèdent de préférence indirectement, par conditionnement, incitation, accompagnement. Elles n'interviennent dans le jeu du jeune que selon le besoin, parlent peu, observent sans arrêt. Chacun doit se développer à son rythme et selon ses capacités. Le naturel des écoliers, leur créativité, leur bonne humeur sont les signes de la réussite et, en quelque sorte, la récompense de l'accompagnatrice. Cette école décontractée, qui ressemble en ses meilleurs moments à une fourmilière, convient, semble-t-il, davantage à la maternelle qu'à la première année. Elle ne fait pas nécessairement bon ménage avec les exigences d'un programme «pour tous», ni avec les recommandations des directions d'école et des tables de concertation. C'est, par ailleurs, le royaume du pédagogue charismatique, pour peu qu'il soit capable de relativiser le programme sans trop de mauvaise conscience.

Appartiennent à l'école traditionnelle les institutrices qui font de l'enseignement collectif autour d'un projet commun appelé programme. L'opération ressemble à du travail plus qu'à un jeu, l'ordre et la discipline doivent y régner, les différences individuelles ont tendance à être oubliées au profit des mouvements d'ensemble. Le rôle joué par la «maîtresse» dans sa classe est, bien entendu, déterminant, dans les deux sens du mot. Le classement, l'esprit de compétition (si peu naturel à l'enfant, note l'auteur) ont vite fait d'apparaître. Le langage qu'on y parle et les réalités qu'il véhicule sont, en un premier temps tout au moins, étrangers au monde des petits. Ils dépensent beaucoup d'énergie à se soumettre à un ordre établi qui convient surtout aux adultes. Dans ces classes, «chacun a sa place, chacun reste à sa place»; la spontanéité y est plutôt réprimée, le corps et l'imagination y sont dissociés. Bref, l'entreprise apparaît constipante à plus d'un égard, ruineuse pour la patience de l'éducatrice et de peu de profit pour l'élève. Il faudrait en changer!

S'ajoute l'anxiété des enseignantes à satisfaire aux exigences du programme, parmi des contraintes nombreuses et, parfois, pesantes. Car il y a beaucoup de mouvement dans une école: les méthodes y vieillissent vite, les pulsions extérieures ne sont pas toujours inspirantes, et s'additionnent l'action des professeurs spécialisés, l'aide pédagogique et psychologique individuelle, l'intervention épisodique de la travailleuse sociale. Tout ceci sert le bien de l'enfant, pour sûr. Il arrive quand même à la titulaire de se demander, pour remplir ses obligations, quand est-ce qu'elle aura tout son monde en classe en même temps.

La lecture de cet ouvrage, comme on le voit, est plutôt stimulante: elle pousse à la réflexion. Beaucoup d'autres détails pourraient enrichir le tableau, mais ce que nous avons dit, croyons-nous, touche l'essentiel. Que faut-il retenir? *Primo*, ce qui ressort de ces pages en premier lieu, c'est la beauté du métier d'éducateur et son extrême difficulté. Voilà manifestement un métier à vocation! Il est important de s'y plaire et d'y trouver son lieu d'accomplissement. Les mercenaires y font triste figure. Deviner ce qui se passe dans la tête des mioches, lire les signes, préparer le terrain, intervenir au bon moment — ni trop tôt ni trop tard —, conduire par la main sans en avoir l'air, nourrir l'effort, accompagner, susciter, corriger. Voilà qui demande de la présence et du doigté, beaucoup d'imagination! L'auteur aurait voulu faire l'éloge de l'éducation, cet «art des arts», qu'elle ne se serait pas prise autrement. On ne peut qu'être saisi d'admiration pour ces femmes œuvrant aux avant-postes de l'humanisation, sinon de la civilisation.

Secundo, le métier est, certes, exigeant. Il l'a toujours été. Mais on est en droit de se demander si notre époque n'ajoute pas un surcroît de complications à une tâche déjà intense. Le nombre et la visibilité des gérants d'estrade ne manquent pas, à ce qu'il paraît. L'opinion fait reposer sur les épaules du personnel enseignant le poids de ses désirs inassouvis et de ses complaisances différées. C'est à croire, parfois, que les parents exigeraient des professeurs tout ce qu'eux-mêmes n'ont pas le courage d'imposer, qu'ils se réserveraient volontiers la part de la gratification par rapport à l'enfant et abandonneraient la correction aux maîtres, non sans susceptibilité d'ailleurs. Et l'enjeu semble d'autant plus serré que les familles sont peu nombreuses et que, chez les pauvres, l'enfant est souvent la seule richesse qu'ils se connaissent.

Sans compter que le discours sur l'éducation, depuis trois décennies, s'est drôlement complexifié. L'apport des sciences humaines, par la voie des différentes spécialités, est loin d'être négligeable en pédagogie, mais il ne va pas sans multiplier les points de vue et arroser périodiquement le terreau d'innovations. Or, l'attrait de la nouveauté ne dure qu'un temps. Ces idées novatrices, il faut les essayer, et elles ne résistent pas toujours aux exigences de la vie réelle. L'aventure des écoles à aires ouvertes, expérimentée dans les milieux mêmes dont nous parlons, est un bel exemple de gloire chiffonnée. En pareille conjoncture, les ouvrières sur le terrain, on le devine, n'ont pas la partie facile. Comme elles ne disposent pas de l'appareil dialectique, ni de l'assurance des théoriciens — ni de leur virginité d'action, il faut dire —, elles ne se sentent pas souvent écoutées quand vient le temps de prendre les décisions. C'est sur leurs épaules, pourtant, que repose le gros fardeau. Il est odieux mais nécessaire que ces choses soient dites, et il se trouve que Hohl en parle, sans que ce soit cependant l'objet principal de son propos. Il ne faudrait tout de même pas se sentir obligé, en éducation, de donner raison à Georges GUSDORF qui, sur un plan plus large, dénonce « le déchaînement incontrôlé des rationalités partielles et contradictoires [qui] a fait des sciences humaines la forme moderne de l'inhumanité ». (Cité par : Jean DELUMEAU, *Ce que je crois*, p. 48.)

Tertio, le problème pédagogique que l'auteur soulève, au fond, c'est celui de l'enseignement collectif. La formule préceptorale à la Jean-Jacques Rousseau étant inapplicable parce que trop dispendieuse (certains diraient : parce que trop douteuse), comment réaliser au mieux, à vingt-deux élèves par classe, une démarche d'accompagnement bien adaptée au tracé de la croissance de chacun, compte tenu de l'avance des uns et du retard des autres, à un âge où les disparités individuelles peuvent être multiples et les interventions adultes, de conséquence ?

La solution qu'elle propose est un libéralisme actif d'inspiration rousseauiste. L'enfance est un monde merveilleux. Il ne faut pas, au nom du progrès, forcer la main à la nature. Chacun a droit à son enfance et peut tirer de cette période d'apprivoisement un bien énorme. Il y a un temps pour toute chose, ne brûlons pas les étapes. À vouloir trop bien faire, on risque la surchauffe, on risque de faire détester l'école, et pour longtemps. À six ans, il est trop tôt pour chausser le casque d'un système scolaire intégral et compétitif. Faisons confiance à la nature qui, d'habitude, procède par bonds. Elle est fort bien capable de rattrapage en cas de retard, si retard il y a — pourvu qu'on la respecte. Plaçons l'enfant dans un milieu épanouissant, multiplions les occasions de développement, évitons de nous substituer à lui. Laissons faire pour le reste : il s'occupera bien de lui-même.

À cette approche active et débonnaire, on oppose d'ordinaire une école plus directive, à objectifs communs spécifiques. L'enfance est une étape merveilleuse, sans doute, mais les

petits n'ont rien de si pressé que d'en sortir. Mieux vaut donc suivre la loi de la moyenne et avancer ensemble «par la force de l'institution». La plupart des écoliers se développeront normalement. Certains devront hâter le pas, d'autres le marqueront. L'apprentissage de la vie en société implique ce genre de contrainte. Si on attend que tout le monde soit prêt pour attaquer les apprentissages, on ne commencera jamais. Ce n'est pas servir le bien de l'élève, à long terme, que de se plier à ses états d'âme comme si l'univers arrêta de tourner chaque fois qu'il lui arrive quelque chose. De toute manière, s'il a à se former, il le fera *grâce* ou *malgré* l'éducation qu'il aura reçue. L'école n'est pas la famille, et il ne faut pas exiger d'elle ce qu'elle ne peut donner. À l'école s'exerce la justice; à la maison, l'amour. C'est ce qui fait la force de ces institutions, lesquelles vivent de cette différence. (ALAIN, *Propos sur l'éducation*, pp. 19-21.) Voilà le genre d'arguments qui sert habituellement à la défense de l'école traditionnelle!

Au lecteur étranger au milieu scolaire, il est peut-être malaisé de choisir entre ces deux tendances sans doute aussi vieilles que l'école elle-même et dont on retrouve l'analogie dans le style des familles, selon qu'on s'y laisse tenter par l'ambition ou par la relaxation. Par-delà cette guerre des méthodes, toutefois, à y regarder de près, ne conviendrait-il pas de penser, ici, que, malgré les apparences, l'ambition secrète des maîtres est essentiellement la même: en arriver à établir une pédagogie qui, tout en étant collective de structure, tienne compte le plus possible des enfants dans leur individualité. À cet égard, il est regrettable que l'auteur n'ait trouvé l'exemple d'une enseignante charismatique qu'au chapitre de la pédagogie nouvelle. Il eut été édifiant de voir aussi à l'œuvre une institutrice de même qualité dans un cadre plus classique. On aurait peut-être constaté alors à quel point les extrêmes se rejoignent par le sommet dans l'excellence.

Certes, chez les adultes, chacun connaît l'école dite «traditionnelle» au moins par le souvenir, pour y avoir mariné un bon bout de temps. Attention, toutefois, de penser que cette école soit restée la même depuis! Quelle est l'incidence des modifications apportées au cours des années, c'est ce qui est beaucoup moins connu.

Ainsi, la question de l'à-propos, sous-jacente à la pensée de l'auteur, reste toujours valable. L'école arrive-t-elle au bon moment avec son appareil pédagogique encadrant? Les programmes sont-ils vraiment adaptés à l'âge du jeune ou si, à vouloir trop faire, et trop tôt, on n'en arriverait pas, au prix de lourds efforts, à réaliser à peu près le contraire de ce qu'on vise? La question n'est pas nouvelle, mais on peut se demander si les changements sociologiques d'importance qui, depuis quelque temps, bouleversent les familles ne forceront pas l'école à réviser ses positions et à ajuster son rythme aux nécessités nouvelles. Voilà qui prête à méditer! Bien sûr qu'en pareille entreprise, les milieux défavorisés ne feront jamais la norme, mais en termes de compréhension de ce qui se passe, on ne peut nier que les difficultés et les jointures entre elles y apparaissent très, très visibles. D'où la possibilité d'une intelligibilité comme on n'en trouve pas ailleurs. Ici comme en peinture, c'est souvent à côté de l'ombre qu'éclate la plus belle lumière.

Bref, dans la mesure où Janine Hohl a voulu créer un instrument de réflexion et de discussion, on peut dire qu'elle a formidablement réussi. Son livre est, en outre, fort bien écrit, ce qui ne gêne rien. Quant à faire avancer la cause de l'école nouvelle, nous croyons qu'elle arrive surtout à souligner les faiblesses de l'école traditionnelle et l'atmosphère comprimée du milieu éducatif. À notre avis, elle ne dit pas assez ce qu'est l'école nouvelle, ses principes, ses clés, ses limites. Est-ce pour répondre à ce reproche, qu'on a pu lui faire, qu'elle vient de publier, en collaboration avec une amie éducatrice, un ouvrage qui semble

aller dans ce sens ? (Janine HOHL et Françoise MARTON-MARCEAU, *L'éducation sort de la bouche des enfants.*)

Quoi qu'il en soit, nous sommes enclin à retenir ce qu'elle dit de la difficulté d'enseigner de nos jours, de la forte tendance à l'uniformisation des méthodes et procédés. Une fois assurée l'unité des objectifs généraux, une fois garantie la cohérence suffisante pour que les enfants, après chaque promotion, ne se sentent pas perdus, il est clair pour nous que l'autonomie des maîtres dans leur classe gagne à être protégée. La diversité des approches et des styles ne nous apparaît pas comme quelque chose de scandaleux. Nous y voyons plutôt une richesse. Que la manière indirecte réussisse à merveille à telle enseignante, qu'une pratique plus classique convienne à telle autre, la relation y gagnera en authenticité, le professeur jouera dans ses cordes et les élèves auront accès à une surface humaine plus large. Est-elle si dépourvue de sagesse cette boutade de CHESTERTON (*L'homme à la clé d'or*) qui disait, au début du siècle : « S'il faut que le jeune garçon aille à l'école, que ce soit d'abord pour y apprendre le caractère de ses maîtres » ? En outre, qui ne souscrirait pas pour soi-même à l'observation que faisait François MAURIAC au soir de sa vie ?

Si un enfant pouvait être aguerré par l'éducation qu'il a reçue, j'eusse dû devenir un homme bien différent de ce que j'ai été. Mais nous naissons d'une certaine race, d'une certaine espèce : elle choisit ce qui lui est favorable dans l'éducation imposée, et élimine le reste. (*Nouveaux mémoires intérieurs*, p. 172.)

Décidément, malgré la tendance aveugle, l'heure n'est pas présentement au raidissement du discours éducatif, mais à l'oxygénation. Les enfants aiment leurs éducateurs au naturel, quand ils les aiment. Et ils s'aiment eux-mêmes au naturel.

Bruno HÉBERT

Campus Notre-Dame-de-Foy.
