

## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

#### **LA FIN DES ÉCOLES NORMALES ET L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC À PARTIR DES OUVRAGES DE :**

HAMEL T. (1995). – *Un siècle de formation des maîtres au Québec : 1836-1939*. Montréal, HMH Hurtubise : cahiers du Québec, collection psychopédagogie.

HAMEL T (1991). – *Le déracinement des écoles normales, le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec : IQRC, documents de recherche, n° 31.

JOLOIS J.-J., R. PIQUETTE (1988). – *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal : UQAM.

MELLOUKI M'Hammed (1989). – *Savoir enseignant et idéologie réformiste, la formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : IQRC, documents de recherche, n° 20.

Faut-il abolir les écoles normales et confier la formation des maîtres aux universités? Là où cela a été fait, fut-ce une bonne chose : le changement a-t-il apporté les retombées escomptées? Comment ce changement d'envergure s'est-il matérialisé, avec quelles conséquences sur les formateurs de maîtres, leur qualification et leur carrière, sur les programmes de formation des maîtres et notamment sur la dialectique théorie-pratique, et plus généralement, sur les rapports entre l'université et le monde scolaire? Autant de questions que l'on pose régulièrement, notamment à chaque cycle de questionnement collectif sur l'école publique, son produit et sa valeur. Car toute remise en cause de l'école est aussi une interrogation sur celles et ceux qui la font, et par extension, sur l'institution qui les forment. Par les réflexions qui suivent, inspirées par quatre publications sur l'histoire québécoise de la formation des maîtres, nous souhaitons fournir des matériaux éventuellement utiles à une socio-histoire comparative de la formation des maîtres, de son cadre institutionnel, de ses programmes et des idées et conceptions de la formation qui les inspirent. Car en cette matière, on peut formuler l'hypothèse de l'existence de stratégies nationales d'appropriation d'évolutions mondiales et de la convergence d'un ensemble significatif de pays autour d'une forme d'universitarisation de la formation des maîtres.

Depuis quelques temps déjà, l'histoire de l'éducation connaît au Québec et au Canada francophone, un regain d'activité. Si en milieu universitaire, Louis-Philippe Audet, de l'Université de Montréal, en avait été le fondateur et le pionnier, l'histoire de l'éducation est dorénavant présente dans plusieurs départements et facultés d'éducation, ainsi que dans des départements d'histoire. Elle donne lieu à une production somme toute abondante, compte tenu du nombre de postes d'enseignant-chercheur consacrés à ce domaine. En effet, l'Université d'Ottawa publie une revue bilingue d'histoire de l'éducation, des travaux animés par Jean Hamelin de l'Université Laval, ont été réalisés sur l'histoire de l'enseignement primaire en milieu rural, sur les instituts ménagers (Thivierge), et sur l'enseignement professionnel (Charland). P.-A. Turcotte a par ailleurs complété des travaux sur des communautés de frères éducateurs et de religieux enseignants. Autour de Micheline Dumont de l'Université de Sherbrooke et d'un groupe d'historiennes féministes, plusieurs travaux, dans le cadre d'une vaste histoire des femmes, ont porté sur l'éducation des jeunes filles dans les anciens collèges d'autrefois. Récemment des sociologues ont montré un intérêt certain pour la perspective historique; c'est ainsi, par exemple, que D. Juteau et N. Laurin-Frenette de l'Université de Montréal, se sont attelées à une socio-histoire des communautés religieuses de femmes, et notamment des communautés enseignantes. Dans le même ordre de préoccupation, C. Baudoux, de l'Université Laval, a cherché à montrer que la réforme scolaire des années soixante avait signifié pour les femmes un recul au sein de l'appareil de gestion de l'éducation. De même, M. Tardif et C. Gauthier, de l'Université Laval, travaillent présentement à une socio-histoire de l'orthopédagogie, c'est-à-dire du secteur de l'adaptation scolaire. Enfin, plusieurs travaux en cours portent sur l'histoire des programmes d'enseignement primaire et secondaire. L'histoire de l'éducation au Québec et au Canada francophone est donc bien vivante et ce qui précède en témoigne, quoique d'une manière incomplète.

164

Les travaux de T. Hamel et M. Mellouki, tous deux sociologues, appartiennent à cette tendance qui rapproche, combine et marie histoire et sociologie de l'éducation. Ces travaux portent sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec et ont été soutenus par l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

L'ouvrage de T. Hamel couvre la période 1836-1939 et celui de M. Mellouki étudie la période 1930-1964. Complète ces deux recherches historiques, une démarche de recherche qualitative à partir de récits autobiographiques, réalisée par T. Hamel, donnant la parole aux acteurs, c'est-à-dire aux professeurs d'école normale des années 60 qui ont vu leur institution disparaître ou être intégrée à l'université, ainsi qu'un ouvrage collectif, sous la responsabilité de J.-J. Jolois et R. Piquette de l'UQAM, rassemblant les réflexions d'anciens professeurs d'École normale, intégrés à l'université, et témoins de cette importante transition dans l'histoire de l'éducation au Québec, celle du passage de la formation des maîtres de l'École normale à l'Université. L'ensemble de ces travaux permet de mieux comprendre l'évolution d'un réseau d'institutions assez mal connues et d'éclairer le processus qui a mené à leur disparition ou intégration dans l'Université. Ils éclairent aussi les transformations qu'a connues le métier d'enseignant au Québec tout au long de la période étudiée.

■ L'ouvrage de T. Hamel comprend deux grandes parties. Dans une première, elle relate l'histoire institutionnelle de la formation des maîtres, de ses débuts au dix-neuvième siècle jusqu'à la fin des années 1930 ; dans la seconde, elle analyse ce qu'elle appelle la programmation des savoirs et les conceptions éducatives dominantes. Précède ces deux parties, un chapitre consacré à quelques jalons d'interprétation et aux paramètres de l'analyse. Ceux-ci, au nombre de quatre, structurent la démarche. Ce sont :

1) Le contrôle de la formation, dans sa forme générale et institutionnelle ; cela renvoie à l'étude des « *forces sociales (qui) tentent de contrôler la formation des maîtres pour lui donner un visage qui corresponde à leurs intérêts, à leur conception de l'enseignement, elle-même tributaire de leurs places dans les rapports sociaux, des conditions de la formation et de la pratique de l'enseignement existantes à une période historique donnée.* » (p. 32)

2) La conception de l'enseignement et de l'enseignant : « *Le contenu des manuels de pédagogie, l'accent mis ou non sur des éléments comme la formation pratique ou théorique, la transmission des connaissances ou l'apprentissage de l'art d'enseigner, les méthodes et supports d'enseignement, la durée de la formation et l'importance relative des matières aux examens sont autant de façons de cerner le type d'enseignant que l'on désire former.* » (p. 34)

3) Les caractéristiques sociales et démographiques des institutions, de leurs clientèles et de leur personnel enseignant et de direction, ainsi que l'organisation de la formation – le temps et l'espace de la formation, la vie scolaire.

4) Les représentations du métier et conditions de la pratique de l'enseignement à partir desquelles il est possible de « *cerner comment l'on est passé d'une conception centrée sur la vocation à une conception où peu à peu l'enseignement est perçu comme métier et finalement comme une profession.* » (p. 35)

Dans la partie consacrée à l'histoire institutionnelle, T. Hamel s'intéresse à trois sous-systèmes de formation des maîtres : « *Le premier et principal qui s'adresse à la majorité franco-catholique, le second qui est celui des anglo-protestants et enfin le troisième et dernier, le secteur anglo-catholique.* » (p. 29) Notons tout de suite que la seconde partie de l'ouvrage, consacrée à la programmation des savoirs de formation et aux conceptions éducatives sous-jacentes, ne porte que sur le premier sous-système de formation, soit celui des franco-catholiques. Cette première partie raconte, en gros, l'histoire suivante :

Jusqu'en 1939, le mode dominant d'accès à l'enseignement fut non-institutionnel, ne comportant aucune formation particulière à l'enseignement. En effet, pour enseigner, il suffisait de se présenter aux examens d'un Bureau d'examineurs, à qui il incombait de vérifier les connaissances des futures institutrices. Dans un contexte de pénurie d'enseignants, de roulement élevé des effectifs, d'absence de moyens financiers et de faible alphabétisation de l'ensemble d'une société rurale, il apparaissait raisonnable de confier l'enseignement primaire à des jeunes filles un peu plus scolarisées que leurs élèves.

La position de J.-B. Meilleur, alors surintendant de l'Éducation, est intéressante ; selon lui, la façon la plus économique et efficace de former des maîtres était la suivante : chaque instituteur et institutrice en poste dans les classes les plus avancées du primaire – ce qui s'appelait à l'époque l'école modèle – devait choisir parmi ses élèves un ou une candidate douée et la ou le préparer aux examens du Bureau des examinateurs. Ainsi, une forme de recrutement et de sélection ainsi qu'une certaine socialisation professionnelle se réaliseraient. Chaque école aurait des institutrices issues du milieu, on lutterait contre l'exode rural et les jeunes filles se destinant à l'enseignement pourraient demeurer proches de leur famille. Ce système de mentorat permettrait aussi une insertion professionnelle encadrée.

Quoi qu'il en soit, c'est ce mode non-institutionnel d'accès à l'enseignement qui domina jusqu'à l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939. Depuis, il est nécessaire de détenir un diplôme d'une institution de formation des maîtres. Soulignons que les prêtres, les religieux et les religieuses étaient exemptés de l'obligation de se soumettre aux examens du Bureau des examinateurs, leur état de vie et leur formation religieuse étant considérés comme garants de leur compétence. Au cours de la période historique étudiée par T. Hamel, ce privilège consentie à l'Église fut contestée et cela explique que plus le temps passe, plus les religieux et religieuses se présenteront aux examens de Bureau des examinateurs ou se formeront dans les écoles normales tenues par leur communauté.

Après une tentative d'inspiration libérale de mettre sur pied une formation des maîtres bilingue et non-confessionnelle au début des années 1830, l'Église et l'État conviennent que des institutions « nationales, confessionnelles et séparées » de formation des maîtres sont nécessaires. C'est ainsi que trois écoles normales, d'État mais confessionnelles, verront le jour en 1856, deux pour les franco-catholiques et une pour les anglo-protestants. D'abord pour hommes, ces écoles normales se doteront par la suite de sections féminines dont la responsabilité sera confiée à des communautés religieuses de femmes. Ces institutions seront en quelque sorte en compétition avec les bureaux des examinateurs, jusqu'à l'abolition de ces derniers. Notons que le fait de détenir un diplôme d'une de ces écoles ne donnait aucun avantage particulier, ni au plan de l'embauche, ni au plan salarial, par rapport aux candidats ayant passé les examens d'un Bureau central des examinateurs.

T. Hamel soutient une hypothèse intéressante sur la fonction sociale de ces écoles normales d'État. Selon elle, elles auraient permis à des hommes de classes populaires d'utiliser une filière publique de formation afin d'obtenir une formation apparentée à celle des collèges classiques, privées et payants, et avoir ainsi accès à l'université.

Pendant, ces écoles normales d'État sont assez rapidement contestées. En effet, de l'avis de Mgr Laffèche, elles sont coûteuses, peu productives et difficiles d'accès parce que concentrées à Montréal et à Québec. De plus, elles donnent une forma-

tion trop poussée, voisine de celle des collèges classiques, détournant ainsi les enseignants de leur vocation. Ce n'est pas véritablement une formation professionnelle à l'enseignement ; la place de la culture générale y est trop grande. On aurait donc intérêt, soutient Mgr Laffèche en 1888, à confier la formation des maîtres aux communautés religieuses qui, utilisant leurs noviciats et leurs scholasticats à ces fins, répondront, à travers tout le territoire québécois, aux besoins d'instituteurs et d'institutrices, et ce à un coût moindre que les écoles normales d'État. Malgré les objections de ces dernières formulées par leurs principaux, des ecclésiastiques – objections qui leur permettront néanmoins de survivre –, Mgr Laffèche fera prévaloir son point de vue. Apparaîtra donc, à côté des écoles normales d'État, un réseau d'écoles normales pour filles, tenues par des religieuses, et qui couvrira à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle, une bonne partie du territoire québécois à l'extérieur de Montréal et de Québec. Plus tard, dans les années 30, années de crise, les scholasticats de religieux se transformeront à leur tour en écoles normales. Ces écoles normales seront nombreuses, de petite taille, avec une école d'application tout à côté. Elles aussi permettront à chaque école d'avoir des enseignantes issues du milieu ambiant et de contrer l'exode rural.

Un peu plus tard, dans les années 20 et 30, des écoles de formation de maîtres de type universitaire apparaissent. Conçues comme des écoles supérieures de pédagogie, elles devaient élever le niveau de la formation des maîtres, former les professeurs des collèges classiques, les cadres scolaires et les professeurs d'école normale, bref l'élite de la profession enseignante. Elles offriront des programmes de baccalauréat, de licence et de doctorat en pédagogie. T. Hamel suggère que ces écoles de type universitaire ont en quelque sorte contenu les efforts des écoles normales d'État de se développer « vers le haut ». Il est certain que même s'il s'agit d'écoles affiliées à l'Université et donc d'institutions relativement autonomes et éloignées du centre de l'université, elles n'en manifestaient pas moins la présence de l'Université dans la formation des maîtres, selon, de toute évidence, une division du travail avec les autres institutions de formation de l'époque, présence qui sera utile lorsque les années 60 engendreront les grands bouleversements menant à la disparition des écoles normales ou leur intégration au sein de facultés ou départements universitaires de sciences de l'éducation. Retenons aussi l'idée d'une division du travail entre l'université et d'autres types d'institution de formation de maîtres, en fonction des ordres d'enseignement ou des types de fonction remplie au sein du système éducatif. Cette idée n'a pas été retenue par la Commission Parent, mais elle a été à l'époque longuement discutée par plusieurs intervenants.

Pendant toute cette période, le système de formation des maîtres anglo-protestant reste concentré à Montréal et établit assez tôt des liens organiques avec l'Université McGill qui le gère, d'abord conjointement avec les autorités gouvernementales, ensuite seule. Nous aurons alors l'Institute of Education de l'Université McGill, dont la Commission Parent s'inspirera (son doyen ayant été membre de la Commission).

Nous nous retrouvons donc en 1939, au moment de l'abolition du Bureau central des examinateurs – qui donna toujours accès à l'enseignement à la majorité du personnel enseignant, quoique cette majorité fut grignotée au fil des ans par le développement des institutions de formation des maîtres –, avec non seulement trois sous-systèmes de formation des maîtres – franco-catholique, franco-protestant (intégré à l'Université McGill) et anglo-catholique –, mais aussi avec un sous-système franco-catholique diversifié comprenant plusieurs types d'institutions : 1) deux écoles normales d'État, mais confessionnelles, formant à peine 8 % du personnel enseignant, et surtout des hommes pour les degrés supérieurs de la scolarisation de l'époque ; 2) un réseau d'une vingtaine de petites écoles normales de filles, formant près de 62 % des institutrices du primaire ; 3) une vingtaine de scholasticats-écoles normales fournissant près du tiers des effectifs des écoles québécoises ; 4) quelques écoles supérieures de pédagogie de type universitaire. T. Hamel a tout à fait raison d'insister sur la segmentation du système de formation des maîtres de cette époque. Cette segmentation durera jusqu'à la fin des années 50, au moment où s'amorcera un mouvement de regroupement et de concentration institutionnelle.

Dans la seconde partie de l'ouvrage consacrée à la programmation des savoirs et aux conceptions éducatives sous-jacentes, T. Hamel utilise un ensemble de matériaux sur les conditions d'admission, les programmes de formation, les examens, les manuels de pédagogie en usage, les règlements, horaires et règles de vie en vigueur dans les écoles normales et les scholasticats-écoles normales du secteur franco-catholique. Elle documente l'importance de la morale et de la religion catholique et le fait que l'enseignement était conçu comme un apostolat et un sacerdoce, et non comme un métier ou une profession. Elle montre aussi que les contenus de formation se différençaient en fonction du sexe. Il est vrai que cette démonstration est relativement facile à faire, tant les documents, et notamment les manuels de pédagogie, sont explicites à cet égard ! Notons que c'est ce ciment idéologique catholique qui unifiera toute l'éducation dispensée à l'époque par la pluralité d'institutions. S'il n'y avait pas de système éducatif au sens moderne et administratif du terme, il y avait néanmoins une forte intégration idéologique de l'ensemble des éléments contribuant à la formation des jeunes. Que les écoles normales aient participé à cette idéologie dominante n'a rien d'étonnant.

168

Il est par ailleurs intéressant de s'attarder quelque peu sur l'analyse que T. Hamel complète, de la place, au sein des programmes de formation des maîtres, de la pédagogie, tant théorique que pratique, ainsi que de son évolution. De cette analyse, je retiens ce qui suit :

Pendant toute la période étudiée, l'essentiel de la formation dispensée dans les écoles normales portait sur les contenus des programmes des écoles primaires ; il fallait, disait-on, combler les lacunes et compléter la formation de base des institutrices. « La formation professionnelle s'acquerrait donc principalement sur le tas », conclut T. Hamel (p. 329). Ou, pourrait-on penser, dans l'école d'application adjacente à l'école normale. De plus, certains soutiennent que la formation « disciplinaire » des

écoles normales était donnée dans une perspective professionnelle, non pour elle-même mais en fonction des exigences de l'enseignement.

Au cours de cette période, la place de la pédagogie, quoique marginale, augmente : « *La pédagogie qui n'occupe que 3,4 % de la grille horaire à l'École normale Jacques-Cartier en 1857, augmentera sa part relative à 8 % au brevet élémentaire de 1923, atteignant 12 % dans le programme des écoles normales de filles de 1938. En général, l'élévation dans la hiérarchie des diplômes entraîne un élargissement de la place allouée à la pédagogie. Cette discipline obtient même le cinquième du temps horaire de formation au programme du brevet supérieur de 1923.* » (p. 224) Notons que le Rapport Parent n'en recommandera pas beaucoup plus, puisqu'il proposa une formation des maîtres aux 3/4 consacrée à l'étude des matières et pour 1/4 à la pédagogie.

Les contenus de cette pédagogie théorique traitaient de méthodologie générale et spéciale, d'histoire de la pédagogie, ainsi que de quelques éléments issus de la psychologie. Cette dernière matière, rappelle T. Hamel, était toutefois limitée aux « *moyens de cultiver la volonté, de former le caractère, d'agir sur l'habitude, de cultiver les facultés et de diriger les opérations de l'intelligence.* » (p. 236)

La formation pratique était associée aux écoles d'application. Il n'est pas clairement établi combien de temps y consacraient les étudiants-maîtres. Selon R. Piquette, dans le cadre de la formation dispensée à l'École normale Laval en 1860, les jeunes filles devaient travailler à l'école d'application quatre heures par jour, et les garçons, deux heures et demi. Cela semble beaucoup, pense T. Hamel, étant donné l'ampleur du programme à couvrir : entre 30 et 40 heures de cours par semaine. D'ailleurs, le surintendant Magnan proposera en 1891-1892 une formation pratique minimale de trois heures/semaine à l'école d'application. S'il prend la peine de formuler une telle règle, n'est-ce pas parce que la réalité était en deçà de ce qu'il proposait ? Quoi qu'il en soit, il est certain que les écoles d'application constituait un important outil de socialisation professionnelle.

En conclusion, T. Hamel affirme que « *pendant la période étudiée, le rôle de l'Église a prévalu dans la formation des maîtres* » (p. 324), « *l'apport des communautés enseignantes tant masculines que féminines a été prépondérant* » (p. 325) et progressivement, quoique modestement, la formation professionnelle s'est développée au sein des écoles normales.

■ L'ouvrage de M. Mellouki complète celui de T. Hamel, puisqu'il couvre la période 1930-1964. Cependant, dans son approche comme dans la construction de son objet, Mellouki ne procède pas de la même manière que Hamel. Car ce qui intéresse Mellouki, ce n'est pas tant l'histoire institutionnelle des écoles normales – quoiqu'il en fournisse de précieux matériaux qu'il analyse sérieusement – que celle de l'idéologie réformiste, et notamment de son volet éducatif, qui émerge au Québec dans la

période de l'Entre-deux-guerres, s'articule dans les années 50 et légitime la Révolution Tranquille et la Commission Parent.

L'ouvrage débute par un chapitre (« Le poids du nombre ») consacré à l'examen de certaines données démographiques et quantitatives propres à éclairer la nature des changements qui vont affecter l'éducation en général et le métier enseignant en particulier au cours de la période étudiée par l'auteur. Car, selon Mellouki, l'évolution de l'école a des effets sur celle des institutions de formation de maîtres et l'on ne peut ni de doit étudier celles-ci sans les situer dans leur contexte, et notamment dans le système éducatif. Les changements analysés par Mellouki sont les suivants : 1) l'allongement des études obligatoires pour les élèves, 2) la croissance des effectifs scolaires, 3) la diminution du nombre d'écoles et la tendance vers le gigantisme des institutions. En ce concerne le corps enseignant, l'évolution se caractérise par : 1) la laïcisation constante du corps enseignant, 2) la stabilité de sa composition sexuelle, majoritairement féminine, 3) la hiérarchisation sexuelle des salaires et des avantages en faveur des hommes.

Après la présentation de ces données, l'auteur aborde ensuite l'évolution des écoles normales catholiques, de leur nombre, de la composition du personnel enseignant, des élèves-maîtres qu'on y retrouve, des diplômés, du financement, etc. Tout ce chapitre est destiné à montrer l'importance numérique et institutionnelle croissante du corps enseignant laïque et de ses écoles de formation.

Le deuxième chapitre, intitulé « Préludes à l'émergence d'un nouveau savoir enseignant (1935-1953) », met en place les principaux éléments de l'analyse du savoir enseignant qui va se développer au cours de cette période. Le premier élément concerne l'apparition de la psychologie dans le manuel de Mgr François-Xavier Ross. Pour la première fois, cette discipline crée une certaine brèche dans le savoir enseignant traditionnel : elle prélude à la naissance de la psychologie positive et à la découverte du personnage de l'enfant comme modèle central de la pédagogie nouvelle et active qui s'imposera par la suite.

En fait, selon Mellouki, la psychologie constitue en quelque sorte le nouveau paradigme idéologique du savoir enseignant ; en s'alliant à la pédagogie, elle promeut un ordre de connaissances profanes susceptibles de se traduire en compétences et en actes techniques et pédagogiques. Elle bouleverse les représentations religieuses traditionnelles de l'enfant, qu'elle représente comme un être actif et responsable de son apprentissage. Par le fait même, le rôle du maître s'en trouve changé : il doit être au service de l'enfant, lui-même au centre de l'école.

Un autre élément important concerne le rapport entre la formation générale et la formation pédagogique des futurs maîtres dans les écoles normales. Peu à peu la formation pédagogique se présente comme le centre autour duquel gravite l'apprentissage des normaliens. Le savoir enseignant commence à se constituer en disciplines

relativement autonomes par rapport à la pédagogie générale. Cependant, soulignons que ces changements se font progressivement et sans bouleverser l'idéologie catholique dominante. Ils s'adaptent à elle. Une large part de ce chapitre est consacrée à l'œuvre de Roland Vinette, qui représente l'amalgame des tendances de cette époque et qui contribua de façon décisive à une certaine « psychologisation » de la pédagogie.

Le chapitre 3 analyse l'importante réforme de 1953, consacrée à la situation et à la mission des écoles normales. Cette réforme accentue les changements déjà timidement amorcés au cours de la période étudiée par Hamel. Elle définit l'école normale comme une institution de formation professionnelle. Elle délimite plus précisément le champ des diverses matières : didactique, docimologie, pédagogie, hygiène mentale, enseignement correctif, orientation scolaire. Enfin, conclut Mellouki, la psychologie se voit confirmée dans sa fonction de maître-savoir. Le savoir enseignant perd son caractère unifié, qu'il devait à la doctrine catholique ; il devient plus éclectique et toujours susceptible d'améliorations positives.

Le chapitre 4 expose le contexte social et scolaire qui prélude au grand bouleversement réformiste des années 60. Il s'agit globalement d'un contexte de crise, marqué par la croissance des effectifs scolaires et de la demande sociale d'éducation, ainsi que par le dysfonctionnement du système scolaire en place, incapable de répondre aux nouvelles exigences. Ce dysfonctionnement est analysé par de nouvelles élites laïques, à l'occasion de moments forts qui scandent les années 50, et les solutions, ainsi que les principes qui les fondent commencent à être formulés, mis sur la place publique et débattus.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre analyse le devenir du savoir enseignant à travers la réforme inaugurée par le Rapport Parent. Cette réforme est marquée par la disparition des écoles normales au profit d'une formation universitaire des futurs maîtres. À partir d'une analyse des mémoires soumis à la Commission Parent et de l'écart entre les solutions proposées au problème de la formation des enseignants par les auteurs des mémoires et par les commissaires, l'auteur montre que ce passage entre deux types d'institutions est le fruit d'une initiative des commissaires de la Commission Parent et non la réponse à une nécessité sociale ou scolaire portée par des groupes précis, si on exclut quelques groupes universitaires.

171

En ce qui a trait à la formation des maîtres, les grands principes de la réforme sont les suivants : unification des lieux de formation, uniformisation de la formation, hausse de la durée de la formation, augmentation de la spécialisation, établissement d'une période de probation, renouvellement de la pédagogie, responsabilité du ministère de l'Éducation dans la direction et le contrôle de la formation des maîtres. De plus, selon Mellouki, l'idéologie pédagogique qui inspire le Rapport Parent confirme la place centrale de l'enfant et le couronne roi, au service duquel doit se mettre le maître grâce à la pédagogie active.

En définitive, le propos de Mellouki, c'est d'une certaine manière, le changement social, ou plus précisément l'histoire des idées qui ont été porteuses d'un changement éducatif fondamental. Ce changement c'est bien sûr la réforme en éducation des années soixante, l'universitarisation de la formation des maîtres et l'intégration des écoles normales au sein de l'université. Mais c'est surtout, derrière ces réformes de structures et de programmes, l'émergence, le développement dans la lutte et le conflit, puis le triomphe d'une conception du maître, de sa formation et de son rôle. Car, pour Mellouki, tout au long de la période étudiée, deux conceptions du maître, l'une dominante et l'autre émergente, s'affrontent. C'est cette dernière qui l'emportera, grâce aux réformistes et aux révolutionnaires tranquilles.

Quelles sont ces deux conceptions? Selon la première, qualifiée de « traditionnelle », « l'enseignement consistait dans la transmission des connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes à qui le maître devait donner l'exemple d'un homme humble, équilibré, décidé et rigoureux... Cette conception faisait partie d'une philosophie de l'éducation centrée sur la transmission des connaissances et des façons d'être dont le maître devait être porteur. L'enfant y était défini comme un apprenti dont le rôle consistait principalement à répéter le dire et à imiter l'agir du maître... La vérité, ou la connaissance, semblait donnée une fois pour toutes et demeurait inaccessible aux non-initiés. Sur la route du savoir, on craignait le risque de l'errance et, au tournant, l'égarement, la tentation, le mal et le péché qui guettaient l'apprenti. C'est pourquoi le maître devait s'armer des méthodes les plus sûres, celles de la tradition catholique, qui avaient fait leurs preuves au cours de l'histoire. » (p. 296)

La nouvelle et seconde conception du maître et de son rôle est, de l'avis de Mellouki, largement tributaire de la psychologie. Elle se caractérise par un renversement total de perspective : « Avec la nouvelle conception c'est l'enfant et non plus le maître, ni le savoir d'ailleurs, qui prend place au devant de la scène. Ses intérêts doivent être suscités, son attention doit être constamment captée et son expérience personnelle continuellement mise à contribution. Il ne doit pas apprendre sous la contrainte, et sa démarche et son rythme doivent être respectés... Le maître devient un guide qui dirige les pas de son élève, lui prépare une ambiance stimulante, répond à ses questions, s'étonne et s'interroge avec lui, apprend de lui... Cette conception fait partie d'une vision du monde où il n'existe plus de vérité absolue et immuable ni de manière unique pour l'atteindre... Aussi, les finalités de l'éducation doivent-elles être tournées vers la formation d'individus autonomes, libérés du poids du passé et des contraintes de la tradition. L'école deviendra alors un laboratoire où seront expérimentés de nouveaux modes d'apprentissage et de nouvelles manières d'être et d'agir qui feront place à la diversité culturelle et au pluralisme idéologique. » (p. 297)

On le constate à ce qui précède, la psychologie humaniste apparaît pour Mellouki comme centrale dans la nouvelle conception du maître et de son rôle. Par extension, elle se présente comme devant éclairer toutes les facettes de sa formation, voire de

la recherche en éducation. La psychologie apparaît donc comme un élément du noyau dur de l'idéologie réformiste qui en vient à dominer au Québec au cours des années 60.

Il me semble qu'il faut compléter cette analyse en se référant à d'autres courants idéologiques. Je pense notamment à la théorie du capital humain que soutenaient à l'époque des économistes libéraux, comme à toute la pensée sociale axée sur l'égalité des chances et la démocratisation du savoir. À mon avis, c'est parce que ces trois courants de pensée – économique, sociale et de la psychologie humaniste – convergèrent dans une proposition de développement sans précédent des systèmes éducatifs et de rénovation de la pédagogie que des réformes importantes ont vu le jour dans plusieurs pays. Le changement éducatif apparaissait tout à la fois et en même temps comme un excellent investissement économique, une réponse à une forte demande sociale d'égalité et une occasion de mieux prendre en compte l'individu et son potentiel créateur. Cette convergence idéologique (et celle des groupes sociaux porteurs), phénomène somme toute assez rare, explique l'extraordinaire force de mobilisation de l'idéologie réformiste de l'époque et son côté « rouleau compresseur », emportant dans un temps record des structures centenaires dont plus d'un s'étonnèrent par la suite de leur faible résistance! En d'autres termes, Mellouki a raison d'insister sur l'importance de la psychologie dans la nouvelle conception du maître, de l'élève et de l'apprentissage. Cela cependant n'explique pas totalement le changement de paradigme survenu. Pour se faire, il faut, à mon avis, tenir compte, si l'on se situe sur le terrain de l'analyse idéologique, d'une convergence assez unique, d'un consensus fort entre les tenants du développement économique, de la démocratisation sociale et culturelle et du développement intégral des individus. Le Rapport Parent articulera ce consensus et s'en réclamera avec efficacité. Avec le recul, cette convergence est d'autant plus frappante qu'elle a disparu de la scène éducative de cette fin de siècle.

Un dernier commentaire. Pour tout lecteur intéressé, l'analyse que fait Mellouki de la décision portant sur la disparition/intégration des écoles normales à l'université est révélatrice. On apprend que cette décision est celle de la Commission Parent, qu'elle n'était pas réclamée par l'ensemble des groupes d'intérêt en éducation, et qu'elle a surpris plusieurs acteurs qui croyaient que les réformes alors en cours dans les écoles normales – regroupement ou fermeture des petites institutions, changement des programmes de 1953, une formation professionnelle ouverte aux méthodes actives, etc. – permettraient à celles-ci de jouer un rôle de premier plan dans le nouveau système éducatif, tout en rehaussant les études et le personnel enseignant au niveau de l'université, sans cependant tomber sous la tutelle des universités. Mellouki a, à mon sens, raison de souligner la contingence de cette décision et du processus qui y a conduit. Les choses auraient pu en effet se passer autrement. En même temps, il y a une logique ici à l'œuvre, logique idéologique et pragmatique dont Mellouki rend bien compte.

Trois composantes de cette logique menant à la décision me semble importantes. Tout d'abord, l'insertion dans le contexte nord-américain où l'universitarisation de la formation des maîtres était réalisée ou en voie de l'être, sans oublier le système universitaire de formation des maîtres des anglo-protestants québécois déjà en vigueur à l'époque. Ensuite, une volonté de marquer une rupture symbolique avec le passé et un système de formation trop longtemps associé à l'Église et à sa hiérarchie. Enfin, je ce que j'appellerais un pari sur l'avenir.

En effet, je crois que la Commission Parent, tout en tenant compte des tendances nord-américaines à l'époque, tendances poussant à l'universitarisation de la formation des maîtres, a en quelque sorte pris un pari sur l'avenir, pari lié à la conciliation de deux principes partiellement contradictoires. À tort ou à raison, sa perception des écoles normales n'était pas très positive, ni sur le plan de la formation dans les matières, ni sur celui de la formation professionnelle, trop « moralisante, conformiste et traditionnelle »; par ailleurs, si elle reconnaissait la nécessité d'impliquer l'université dans la préparation des maîtres, elle voulait accorder au ministère de l'Éducation – dont elle est, ne l'oublions pas, le créateur! – un rôle considérable en formation des maîtres. En effet, parmi les principes du nouveau système de formation des maîtres mis de l'avant par la Commission Parent, celui de la responsabilité du ministère de l'Éducation est clairement formulé : aux yeux de la Commission Parent, le ministère doit assumer la direction et le contrôle de la formation des maîtres en concertation avec le Conseil supérieur de l'éducation et les représentants des milieux de l'éducation; il est responsable de la détermination des besoins en maîtres et des normes de qualification, de la durée de la formation et du niveau des diplômes requis pour l'enseignement à l'un ou l'autre degrés scolaires; il reconnaît les programmes, leurs composantes théoriques et pratiques, et délivre les brevets d'enseignement. Bref, il est, à toutes fins pratiques, l'équivalent fonctionnel d'une corporation professionnelle et, à ce titre, intervient dans le domaine de la formation des maîtres. Ce domaine, s'il est désormais « confié » aux universités, sera donc fortement influencé et coordonné par le ministère de l'Éducation. Le pari sur l'avenir était donc que du dialogue entre ces deux institutions – l'université, à qui il revient de développer des programmes de formation et une recherche pédagogique de nature à soutenir un renouveau de l'enseignement dispensé dans les écoles, et le ministère de l'Éducation, responsable de la qualité de l'éducation – émergerait un système de formation des maîtres mieux adapté aux exigences de l'époque, à même de contribuer efficacement à la valorisation professionnelle des enseignants et au renouveau de la pédagogie et de l'éducation en général. Dit autrement, les universités d'ici, comme celles du reste de l'Amérique, voire du Québec anglophone, sont en mesure de donner une meilleure formation que les écoles normales, notamment dans les disciplines d'enseignement; elles doivent cependant développer une formation pédagogique et une recherche éducative pertinente pour la réforme éducative souhaitée; elles doivent donc prendre au sérieux la formation des maîtres; le ministère de l'Éducation, qui a un rôle important à jouer dans ce domaine, verra à ce qu'elles répandent aux attentes de la profession. Ce pari est donc un pari sur la com-

plexité, la dialectique et les tensions entre l'université et le ministère de l'Éducation. L'histoire qui suivra, et particulièrement, l'histoire récente, apportent, comme on dit, de l'eau au moulin de cette interprétation.

Dans *Le déracinement des écoles normales*, T. Hamel donne la parole aux acteurs impliqués à la fin des années 60 dans la transformation du système de formation des maîtres du Québec. Elle a collecté et analysé 152 récits autobiographiques, produits par trois sous-groupes d'acteurs : 23 professeurs d'écoles normales intégrés à l'université (15 %), 121 professeurs non-intégrés à l'université (80 %) et 8 professeurs déjà en poste à l'université au moment du transfert de la formation (5 %). Les producteurs de récits étaient âgés entre 49 et 89 ans, 83 % étaient des femmes et 86 % des religieux(es).

L'analyse du discours des acteurs est précédée de deux chapitres consacrés à l'histoire de la formation des maîtres des années 50 et 60. Ces chapitres sont très intéressants : on constate qu'à cette époque, les écoles normales connaissaient des changements importants : une croissance des clientèles et des institutions, de nouveaux programmes, des regroupements des petites institutions, le développement d'une formation des maîtres pour l'ordre secondaire, la mise sur pied d'une Fédération des écoles normales, vouée à leur défense et promotion, etc. ; on constate aussi que cette effervescence ne put prévenir leur disparition/intégration à l'université. Tout se passe comme si plus on s'efforce de montrer qu'on est en mesure de s'adapter et de changer, moins on prévient l'inéluctable, c'est-à-dire la disparition ! Peut-être est-ce parce que l'on évolue tardivement et que l'essentiel du mouvement réformiste échappe au contrôle des écoles normales et de ceux qui les dirigent et animent.

Le reste de l'ouvrage donne la parole aux anciens professeurs d'écoles normales et analyse leur vision de la réforme, et des changements dans le domaine de la formation des maîtres. Il documente aussi le parcours personnel de ces formateurs. Comme il s'agit pour la très grande majorité de religieuses, on apprend que la plupart ont été conviées à d'autres fonctions au sein de leurs communautés religieuses, soit dans des écoles primaires ou secondaires privées sous leur contrôle, soit à d'autres tâches dans un contexte où, rappelons-le, les communautés connaissaient à l'époque une sérieuse crise de recrutement, voire d'abandons.

175

■ L'ouvrage collectif sous la responsabilité de J.-J. Jolois et R. Piquette, *La Formation des maîtres et la Révolution Tranquille*, rassemble les points de vue d'un groupe de professeurs d'école normale, laïcs et clercs, intégrés à l'université. Parmi eux, Roland Vinette, dont T. Hamel et M. Mellouki ont analysé l'œuvre et la contribution à l'histoire de la formation des maîtres au Québec. Jeunes de carrière au cours des années 40 et 50, ils ont pour la plupart animé le vent de réforme au sein des écoles normales, et notamment au sein des écoles normales d'État. À les lire, on comprend qu'ils auraient souhaité continuer à changer des choses, mais à l'intérieur du cadre institutionnel normalien ; ils ne se sont jamais perçus comme des agents du statu quo ;

ils auraient peut-être aimé être parmi les alliés des réformateurs de la Commission Parent, renforçant ainsi le rôle et le statut des écoles normales au sein du nouveau système d'éducation. Dans le langage de l'analyse politique, on dirait aujourd'hui qu'ils ont été doublés sur leur aile réformiste ! Ils ont été intégrés à l'université, y complétant des carrières honorables, bon nombre d'entre eux ne trouvant pas cependant dans le cadre universitaire le contexte idéal souhaité pour la formation des maîtres.

La question que l'ensemble des collaborateurs de cet ouvrage pose est celle-ci : le changement social – par ailleurs rendu nécessaire à cause de certaines évolutions incontournables – est-il mieux assuré lorsqu'on assure une certaine continuité avec le passé ou lorsqu'on opère une rupture radicale avec la tradition ? Au cœur de tout débat sur le changement, cette question ne connaît pas de réponse théorique définitive et universelle. La réponse des auteurs du livre, pour des raisons évidentes, penche du côté du changement dans la continuité, alors que le Rapport Parent opta pour le changement accompagné d'une certaine rupture. À mon sens, la volonté de séculariser et décléricaliser l'éducation et constituer un véritable système d'éducation public sous la responsabilité de l'État, sépare les deux points de vue et les deux groupes, de même que le sentiment que cela était prioritaire et en quelque sorte préalable à tout le reste. La rupture, elle est là.

## CONCLUSION

Voilà plus de 25 ans que la formation des maîtres relève des universités. Les travaux historiques dont il a été ici question informent de l'évolution de la formation des maîtres, de sa naissance jusqu'à son entrée en contexte universitaire. Cette plus récente étape de l'histoire de la formation des maîtres reste à faire. Par ailleurs, l'histoire dont il a été question dans ce texte pourrait être analysée dans le cadre des approches dites de la convergence et de la généralisation des formes et des contenus éducatifs, ainsi que de la mondialisation des innovations et des politiques éducatives (Nóvoa, 1995 (1)). Elle pourrait illustrer « une » stratégie d'appropriation nationale d'évolutions mondiales en matière d'éducation. En effet, le Québec des années 60 est intéressant : à la périphérie des États-Unis et de l'Europe, tout en appartenant au monde « développé », il émerge de la seconde guerre mondiale avec un système éducatif que ses élites intellectuelles représentent comme étant d'« Ancien Régime » (notamment, par les collèges classiques privés et le Ratio Studiorum des Jésuites) et de « Vieille Europe » – la scolarisation primaire de masse est toujours alors un objectif à atteindre –. L'Autre européen, et notamment celui de tradition catholique, servira donc à caractériser le retard accumulé. Dès lors, il est aisé de comprendre que pour ces élites, la modernité et le progrès ont souvent un visage

1 - A. Nóvoa, « Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte », *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, Caen, France, 1995, n° 2-3, pp. 9-61.

anglo-américain, là où la scolarité, dans ses aspects quantitatifs, a le plus rapidement progressé au 20<sup>e</sup> siècle. L'Autre anglo-américain (aussi canadien-anglais et anglo-québécois) servira donc à montrer le chemin à parcourir. Il y aurait des nuances à formuler au sujet de cette caractérisation des deux « Autres », mais elle n'en demeure pas moins valable dans ces grandes lignes. Notamment dans le domaine de la formation des maîtres, la période d'après-guerre étant celle où se généralise en Amérique du Nord les facultés et départements de sciences de l'éducation, responsables de la formation initiale et continue des maîtres, ainsi que du développement de la recherche en éducation. Les historiens de l'éducation et les comparatistes qui souhaitent construire une socio-histoire de l'éducation qui tienne compte du va-et-vient entre le « local » et le « global », des évolutions mondiales et de leur appropriation locale, et des processus transculturels de diffusion et de réception d'innovation éducative, ont dans le champ de la formation des maîtres et son histoire depuis la fin de la seconde guerre mondiale un domaine d'étude à la fois des plus intéressants et à ce jour peu fouillé (à l'exception, à notre connaissance, des travaux récents de Judge et al., 1994 (2).

Claude LESSARD  
Université de Montréal

---

COLARDYN D. (1996). – *La gestion des compétences*. Paris : PUF. 228 p.

Sous le titre « La gestion des compétences », Danielle Colardyn, administrateur à l'OCDE, traite principalement des acquisitions que permet l'exercice professionnel et de leur évaluation en vue d'une reconnaissance officielle. Cette reconnaissance, si possible intégrée au contenu des diplômes, devrait faciliter la résolution des problèmes de mobilité professionnelle (passage d'une entreprise à une autre, changement d'activité professionnelle, promotion), de reprise d'études (alternance entre l'expérience professionnelle et la formation académique au cours de la vie), de construction de parcours de formation nécessitant des passages d'un établissement à un autre ou d'un pays à un autre.

Une partie importante de l'ouvrage est consacrée à la présentation comparée de l'expérience de sept pays dont la France, l'Allemagne, l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni, le Japon, les États-Unis. Pour chacun de ces pays on s'intéresse à la production des qualifications, à la transférabilité, à la visibilité, à la portabilité des compétences.

---

2 - H. Judge, M. Lemosse, L. Paine & M. Sedlak, *The University and the Teachers, France, The United States, England*, Oxford Studies in Comparative Education, 1994, vol. 4 (1/2).