

L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC DE 1930 À 1960: UN CAS DE RUPTURE IDÉOLOGIQUE*

M'hammed Mellouki

Dispensés principalement par les écoles normales¹ depuis le XIXe siècle jusqu'à la fin des années soixante, les programmes de formation des maîtres ont fait l'objet de plusieurs révisions, effectuées notamment entre 1930 et 1960, qui ont modifié les disciplines et les contenus enseignés. Cette transformation de la préparation des futurs enseignants constitue un des nombreux indices de la rupture qui s'est opérée dans les idéologies scolaires au cours de cette période. On est en effet passé d'une conception de l'éducation braquée sur le maître et la didactique à une conception centrée sur le sujet même de l'éducation, sur l'enfant et sur le rôle actif qu'il a à jouer dans son propre apprentissage. Plusieurs facteurs structurels, démographiques et idéologiques ont contribué à rendre possible une telle rupture. Le présent texte est consacré essentiellement à l'exploration de l'influence qu'a exercée la psychologie et, plus généralement, le discours sur la psychologie dans la transformation des savoirs et des savoir-faire que devaient détenir les enseignants. La thèse soutenue ici est que le discours sur la psychologie a façonné les orientations qu'ont prises les politiques, les institutions et les programmes de formation des maîtres. Pourquoi le choix de cette période? Pourquoi l'exploration de l'influence de la psychologie sur le savoir enseignant?

Les années trente furent, selon l'expression employée par le sociologue Fernand Dumont, le théâtre de "la première révolution tranquille."² C'est au cours de cette décennie que l'on peut effectivement repérer, au Québec, quelques-uns des éléments importants qui contribueront, en interaction avec les transformations globales qui s'opéreront dans l'infrastructure économique au lendemain de la deuxième guerre mondiale, à imposer non seulement la nécessité de réformer les programmes et les institutions de formation des enseignants, mais aussi celle d'une révolution qui affectera toutes les dimensions de la société québécoise au cours des années soixante.³

Résumons certains de ces éléments qui sont plus directement liés au sujet qui nous concerne. En 1930, la loi de l'Instruction publique est amendée et les scolasticats des religieux peuvent acquérir le statut d'écoles normales. En 1931, l'Église de Rome autorise les facultés canoniques à réviser leur enseignement de la philosophie. La Faculté de philosophie de l'Université de Montréal fait de la psychologie scientifique une des trois composantes de son programme. En 1934, les programmes des écoles normales d'hommes sont remaniés et la psychologie de l'éducation, de même que certaines notions de statistiques appliquées à l'éducation, font leur entrée officielle dans les programmes de préparation des

42. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de langue française, brevet d'enseignement classe "B," cours général*, mars 1962, 60.
43. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal de la séance du 14 mars 1962, Appendice II.
44. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de langue française*, 74.
45. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 14 mars 1962, Appendice II.
46. Voir Annexe III du procès-verbal du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique des réunions tenues le 17 avril, le 30 mai, et le 4 juin 1962.
47. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de langue française*, 59.
48. Ibid., 61.
49. Ibid.
50. Pour se faire une idée un peu plus précise du contenu des interventions de certains psychologues, lire le chapitre que nous avons consacré aux travaux de la Commission Parent dans Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, notamment 251-62.
51. Voir les procès-verbaux des réunions tenues du 21 avril au 1er mai 1963.
52. Commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (Québec: Gouvernement du Québec, 1964), tome II, vol. 2: 11-12, 20.
53. Francine Laurendeau raconte que son père avait perdu la foi au milieu des années quarante, mais qu'il a dû le cacher en raison des fonctions qu'il occupait. Francine Laurendeau, "Mon père, ce héros au sourire doux," *L'incunable* 18, 1 (mars 1984): 54.
54. Voir, par exemple, Fernand Dumont, "Une révolution culturelle?" dans *Idéologies au Canada français, 1940-1976*, Fernand Dumont et al., dir. (Québec: Presses de l'Université Laval, 1981), 1: 27-30.
55. Denis Szabo, "Révolution permanente ou éternel renouvellement, la criminologie en situation," dans *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Georges-Henri Lévesque et al., dir. (Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1984), 406-7.
56. André-J. Bélanger, *Ruptures et constantes. Quatre idéologies du Québec en éclatement: La Relève, La JEC, Cité Libre, Parti Pris* (Montréal: HMH, 1977), 131.

maîtres. En 1936, les institutrices rurales créent leur premier syndicat. L'année suivante, les congrégations de religieuses acquièrent le droit de demander le statut d'écoles normales pour leurs scolasticats. En 1938, une nouvelle version du programme des écoles normales de femmes laïques est approuvée par le Comité catholique⁴ du Conseil de l'Instruction publique.⁵ La psychologie de l'éducation y fait également son entrée. Enfin, en 1939, le Bureau central des examinateurs catholiques est aboli. Depuis sa fondation en 1898, l'organisme n'a cessé d'attirer sur lui les critiques, autant des agents scolaires que des observateurs externes. La principale source de ces critiques est que cette institution, par le moyen du concours annuel qu'elle organisait, donnait accès au métier d'enseigner à des candidats ne possédant aucune préparation pédagogique préalable. Plus nombreux furent donc les instituteurs et, surtout, les institutrices, qui ont préféré passer par cette voie courte plutôt que par le biais d'un séjour plus ou moins long dans les écoles normales. Par exemple, lors de son avant-dernier concours, en 1938, le Bureau central décerne 1595 brevets et certificats,⁶ alors que les écoles normales et les scolasticats-écoles normales octroient 1547 brevets pour la même année.⁷ L'élimination de cet organisme indique que l'heure d'une préparation pédagogique plus rigoureuse des instituteurs et institutrices vient enfin de sonner et que ce sont les écoles normales qui devront assumer cette responsabilité. En devenant ainsi la principale porte d'entrée à l'enseignement, les écoles normales sont appelées à prendre un essor considérable dans les années à venir. Plus de 70 établissements seront en effet fondés entre 1940 et 1964 et le nombre d'inscriptions dans ces institutions passera de 3434 à 14425 durant la même intervalle.⁸

Par ailleurs, plus que toutes les disciplines enseignées aux écoles normales, la psychologie demeure celle qui a pris le plus d'importance dans les programmes et qui a le plus imprégné la réflexion sur la formation des enseignants au cours de la période examinée. Pédagogues, éducateurs, intellectuels et réformateurs de tendances diverses ont alimenté leur discours sur le savoir et sur le métier d'enseignant, ou plus généralement sur l'éducation, d'arguments issus directement ou inspirés des recherches qui se faisaient dans les domaines de la psychologie génétique et de la psychologie appliquée à l'éducation. Ce sont ces disciplines qui donneront ses fondements à la différenciation des programmes de préparation des maîtres de l'enseignement primaire et des professeurs de l'enseignement secondaire, orienteront le contenu des programmes de formation professionnelle et contribueront à la naissance d'un nouveau corps de professionnels qui partageront l'espace et le travail scolaires avec les enseignants.

1. Une révolution pédagogique!

Il y a plus de deux siècles, Rousseau (1712-1778) et, avant lui, Comenius (1592-1670) tentaient de convaincre les parents et les éducateurs de considérer l'enfant comme un être différent de l'adulte dans ses manières d'apprendre et de concevoir des écoles qui tiennent compte de ses capacités d'assimilation. Plus près de nous, en 1900, Ellen Key, une suédoise, publie un ouvrage intitulé *Le*

siècle de l'enfant, désignant ainsi le XXe siècle naissant. La prophétie ne fut pas démentie. Maurice Debesse écrira soixante-dix ans plus tard que "c'est la préoccupation d'appliquer les résultats de la psychologie génétique à l'éducation" qui constitue le trait le plus marquant de ce siècle.⁹ C'est dans l'intervalle séparant les deux guerres mondiales que s'affirme, ailleurs, la nécessité d'intégrer les données de la psychologie de l'enfant dans les programmes de formation des maîtres, et c'est sous l'impulsion vigoureuse de pédagogues comme Claparède, Decroly, Ferrière, Dewey, Cousinet et Freinet, pour ne nommer que ceux-là, qu'une pédagogie nouvelle commence à susciter l'intérêt des éducateurs et inspirer les pratiques des maîtres. En ramenant l'attention sur le sujet de l'éducation (l'enfant), sur son développement mental, sur ses modes d'apprendre, de penser et d'agir, la "pédagogie nouvelle" représente un pas décisif dans la transformation du savoir enseignant. Ce fut une révolution que certains n'ont pas hésité, dès 1935, à comparer à la "révolution copernicienne en astronomie."¹⁰

Au Canada français, peut-être en raison de la méfiance qu'entretient l'Église, jusqu'aux années 1930, à l'égard des pédagogues français, belges, suisses ou, plus généralement, laïques et protestants, la psychologie de l'enfant ne fit ses débuts dans les programmes des écoles normales qu'à partir de 1934. Gérard Filteau, inspecteur d'écoles et observateur attentif de son époque, a bien résumé l'histoire scolaire du Québec d'avant les années 1930. Il écrit en 1954: "le monde pédagogique était en effervescence dans la plupart des pays bien que la lecture de nos revues ne le laissât pas supposer. L'école de Genève, en particulier, apportait un renouveau pédagogique extraordinaire. Mais comme elle s'inspirait de Jean-Jacques Rousseau, elle était tenue en vive suspicion."¹¹ Le seul cours de psychologie qui se donna entre 1905 et 1921 dans le cadre du programme du brevet *Académique* s'inspirait des quelques pages que consacrait à cette discipline le manuel de pédagogie rédigé par Mgr Rouleau et ses collaborateurs.¹² Mais ces pages contenaient plutôt des considérations métaphysiques n'ayant aucun lien avec les données psychologiques connues à l'époque sur l'apprentissage et sur le développement mental de l'enfant.

À partir des années 1920, un éducateur hors pair, au courant des recherches qui se faisaient en psychologie et des nouvelles tendances qui s'affirmaient en pédagogie, milita avec verve et conviction en faveur du renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement. Fondateur d'une école normale à Rimouski et principal architecte de la réforme des programmes des écoles primaires entre 1919 et 1923, Mgr François-Xavier Ross mena une lutte sans merci contre les méthodes traditionnelles d'enseignement, qui ne tenaient pas compte de l'intérêt de l'enfant, de son expérience et de sa capacité d'assimilation. Il écrivit que

l'enseignement sort l'enfant de son milieu habituel, celui où il s'est jusque-là développé d'une manière si merveilleuse sans autre ressource que l'observation, et que l'école, au lieu de continuer à appliquer le

même procédé, le jette tout à coup dans un monde qui n'est plus le sien, un monde abstrait qui lui paraît n'avoir aucune relation avec le monde où il vit habituellement. On lui donne les mots avant les idées, quelquefois sans les idées, puis on essaie de lui donner les idées sans le mettre en contact avec les choses dans lesquelles se concrétisent ces idées.¹³

Pour Mgr Ross, l'école primaire devait dispenser un enseignement pratique en conformité avec l'âge mental des enfants qui la fréquentent.¹⁴ Quant au maître, plutôt que l'abondance des connaissances, il devait susciter l'intérêt de l'enfant, faire appel à ses sens, éveiller et mettre en activité son intelligence, maintenir son attention, conduire son apprentissage du concret à l'abstrait, du simple au complexe, et viser la création "des habitudes intellectuelles qui assurent le développement de la personnalité."¹⁵

Dans son ouvrage *Pédagogie théorique et pratique*, qui a servi, de 1916 à 1948, de manuel de base obligatoire pour les élèves des écoles normales et les candidats aux concours du Bureau central des examinateurs catholiques, Mgr Ross consacrait 20% du texte à la psychologie de l'enfant. Il s'agissait bien là d'une rupture avec la tradition dominante dans la rédaction de ce genre d'ouvrage. En effet, trois des quatre manuels de pédagogie approuvés par le Comité catholique entre 1822 et 1916 réservaient la presque totalité de leur contenu à la méthodologie spéciale. Parmi ces manuels, seul l'ouvrage de Mgr Rouleau, Magnan et Ahern, dont l'étude fut obligatoire de 1901 à 1916, accordait environ 4% du texte à la présentation de la psychologie de l'enfant.¹⁶ Même s'il est resté en un sens fidèle à la conception thomiste de la psychologie, en réservant cette place à la psychologie de l'enfant dans son manuel, Mgr Ross ouvrit une sérieuse brèche dans le cadre définissant jusque-là le savoir enseignant. L'auteur participera d'ailleurs activement à la refonte des programmes des écoles normales au cours des années 1930, alors que la psychologie s'insérera davantage dans un savoir enseignant en mutation.

2. Révision des programmes des écoles normales entre 1930 et 1940

Le 16 mai 1934, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique approuve un nouveau programme et une nouvelle nomenclature des brevets décernés par les écoles normales d'hommes, laïques et religieux, et par le Bureau central des examinateurs catholiques. Le certificat de la septième année est fixé comme base d'admission à l'école normale et la durée de la formation est portée à trois, quatre ou cinq ans selon le brevet visé: élémentaire, complémentaire ou supérieur.¹⁷ La plus grande partie de ce temps est en réalité consacrée à l'acquisition d'un complément de culture générale. En ce sens, les écoles normales remplissaient également une fonction de scolarisation, notamment dans les milieux ruraux et semi-ruraux où il n'existait pas d'écoles complémentaires (8e et 9e années). Quant à la formation pédagogique, ou professionnelle, elle comprend alors l'étude de la pédagogie générale, de la méthodologie générale et

spéciale, les leçons d'application, les exercices de simulation et les activités d'observation et de pratique de l'enseignement dans les écoles d'application. Le temps alloué à ces activités de formation professionnelle représente 11% de l'horaire global du brevet élémentaire et 13% de celui des brevets complémentaire et supérieur.

La psychologie de l'enfant faisait partie des cours de philosophie et de pédagogie générale. Elle débutait en première année sous forme de "considérations générales" concernant "l'éducation physique, intellectuelle, morale, religieuse et sociale de l'enfant."¹⁸ En deuxième année, les mêmes thèmes étaient repris mais plus en détail. La troisième année était consacrée à l'étude des facultés morales: les inclinations générales et particulières, la volonté, la conscience et la liberté. En quatrième année, on étudiait la genèse et le développement de trois facultés ou modes de connaissances: les sens, l'intelligence et la logique.¹⁹ Durant la cinquième et dernière année, les normaliens révisaient ce qu'ils avaient déjà appris sur le développement intellectuel et moral de l'enfant.

En 1938, le Comité catholique approuve un programme similaire pour les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales de religieuses enseignantes. Ce programme était réparti sur quatre ans: deux ans pour l'obtention du brevet élémentaire, trois ou quatre ans pour l'obtention du brevet complémentaire ou supérieur. Le certificat des études complémentaires (9^e année) fut établi comme base d'admission à l'école normale.²⁰ La part du temps consacrée à la formation professionnelle a subi, comparativement au programme des écoles normales d'hommes, une légère augmentation: de 2% à 3% selon le brevet visé. Le contenu des cours de psychologie n'est cependant pas changé. C'est ce programme qui sera dispensé, sans modifications majeures, jusqu'à la réforme de 1953.

En juillet 1940, le programme des écoles normales d'hommes et des scolasticats-écoles normales de religieux est de nouveau remanié. Le brevet élémentaire est aboli et le diplôme des études primaires supérieures (11^e année) est dorénavant requis pour l'admission en première année du brevet complémentaire qui s'obtient maintenant après deux ans de formation générale et pédagogique. La durée de préparation du brevet supérieur est ramenée à trois ans. La proportion du temps réservée à la formation professionnelle demeure sensiblement la même que celle qui lui est consacrée dans le programme des écoles normales de filles de 1938.

Nonobstant l'importance, toute relative d'ailleurs, qu'elle a prise dans les programmes des écoles normales au début des années 1940, la psychologie de l'enfant demeure, dans l'ensemble, fidèle à l'articulation qui lui a été donnée par Mgr Ross dans son manuel de pédagogie. Dans cet ouvrage, comme dans le programme de 1940, l'enseignement de la psychologie tourne autour de quatre thèmes: les sens (facultés physiques) et leur rôle dans la perception et la connaissance, les mécanismes psychiques (facultés intellectuelles) et leur importance dans l'apprentissage scolaire, les inclinations (facultés morales et religieuses),

leur genèse et leur éducation. Cette articulation du champ psychologique est ancienne. On retrouve une de ces formulations dans *Protagoras* de Platon, et son adaptation la plus connue à la religion catholique fut sans doute celle que lui donna saint Thomas D' Aquin (1227-1274).

Cette incursion de la psychologie dans les programmes des écoles normales ne façonna donc pas substantiellement les savoirs et les savoir-faire que devaient acquérir les futurs instituteurs et institutrices. Les écoles normales des années 1930 consacraient encore la majorité de leur temps à la formation générale des normaliens et normaliennes. Comme nous l'avons mentionné plus haut, plus de la moitié des nouvelles recrues dans l'enseignement empruntèrent la voie du Bureau central des examinateurs catholiques entre 1898 et 1939. Leur préparation pédagogique était, à toutes fins pratiques, nulle. La fin des années 1930 marque cependant le début d'une longue série de changements. La psychologie et les sciences sociales vont consolider leur statut durant les années 1940. Des instituts et des écoles universitaires de pédagogie ont déjà commencé à oeuvrer dans le domaine de la formation des enseignants. Une nouvelle génération d'éducateurs et de pédagogues est à la veille de prendre la relève et de pousser plus loin le mouvement réformiste amorcé. Les années 1940 et 1950 s'annoncent décisives.

3. Obligation scolaire et rupture idéologique: 1942-1948

Au début des années 1940, une grande enquête, la première du genre selon le surintendant de l'Instruction publique, Victor Doré, fut ordonnée à l'échelle de la province. L'école était "malade" et le diagnostic devait porter sur sa mission, son organisation pédagogique et administrative, sur la fréquentation scolaire et sur les problèmes du financement scolaire. Les résultats alarmants que révélèrent les données sur la fréquentation scolaire fournirent au surintendant des arguments pour faire tomber les dernières résistances qu'entretenaient certains membres du Comité catholique, réunis en ce décembre 1942, contre l'établissement de la fréquentation scolaire obligatoire.²¹ La loi proprement dite fut sanctionnée l'année suivante par le Lieutenant-Gouverneur-en-Conseil, mettant ainsi fin à plus de quarante ans de débats et de luttes entre partisans et adversaires de cette réforme scolaire.

L'enquête montra également que l'école n'était pas faite pour attirer et retenir les enfants qui la fréquentaient. Les programmes étaient chargés, les contenus, abstraits et incohérents, et les méthodes d'enseignement, rigides et centrées sur la transmission du savoir et sur la mémorisation. Aussi, le Comité catholique dut-il charger un sous-comité de réviser les programmes et l'esprit de l'enseignement dans les écoles élémentaires. Le surintendant indiqua alors au sous-comité que l'école devait favoriser l'utilisation de la "méthode active" et offrir aux enfants "l'enseignement qui correspond à leurs goûts et à leurs possibilités" et contribue au développement de leurs "dispositions naturelles."²²

Formé de trois éminents pédagogues, le Père Alcantara Dion, l'Abbé Irénée Lussier et Trefflé Boulanger, tous favorables à l'enseignement de la psychologie

et au renouvellement des méthodes pédagogiques, le sous-comité déposa, quelques mois plus tard, un court rapport dans lequel il présenta les cinq principes qui devaient orienter l'élaboration des programmes, donner de la cohérence aux contenus et imprégner les méthodes, les modes et les procédés d'enseignement. Selon ces principes, l'accent devait être mis:

1. (sur) l'enfant à faire se développer plus que sur la matière à enseigner et sur le maître à suivre;
2. sur l'adaptation du maître à l'élève pour l'adapter à la vie plus que sur la subordination de l'élève au maître;
3. sur la participation active, spontanée, originale de l'enfant à sa propre formation, plus que sur une attitude réceptive de la science toute faite du maître;
4. sur l'exercice de la responsabilité, individuelle et collective, par les enfants à l'intérieur de la vie scolaire et même au dehors de l'école;
5. sur les expériences personnelles de l'élève.²³

Ces principes rompent radicalement avec la doctrine pédagogique catholique traditionnelle qui accorde la prépondérance à la transmission des connaissances, à l'apprentissage de la tradition et à la soumission de l'enfant à l'autorité de l'adulte.²⁴ Cette rupture explique vraisemblablement le lourd silence qui entourait ce rapport. Aucun commentaire, aucune discussion ne furent consacrés, ni au sein de la Commission de coordination et d'examen alors responsable de la réorganisation des écoles primaires, ni au sein du Comité catholique lui-même, à l'explicitation ou à la réfutation des cinq principes. On apprendra tout simplement, lors de la séance du 4 mai 1947 du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, que la rédaction du nouveau programme est terminée et que l'entrée en vigueur de ce dernier commencera en septembre 1948. C'est un laïque, Roland Vinette, qui n'est pas membre du Comité catholique, qui prendra à son propre compte la tâche d'explicitation, d'articulation et de défense de la philosophie ici ébauchée. De 1944 à 1950, cet auteur publie près d'une quarantaine d'articles dans la revue *L'Enseignement primaire*, qui est alors distribuée à tous les instituteurs et les institutrices de l'enseignement public, ainsi que deux ouvrages de pédagogie générale (1948) et de méthodologie spéciale (1950), dont l'usage est obligatoire dans les écoles normales. Dans ses publications comme dans les nombreuses conférences pédagogiques qu'il prononce, l'auteur incite les instituteurs et les institutrices à conformer leurs pratiques éducatives aux principes de la nouvelle philosophie et à ménager, par le fait même, une place importante à l'activité de l'enfant dans le processus de l'apprentissage.

Les cinq principes énoncent une nouvelle conception du rôle de l'enfant et du maître. L'enfant passe de l'anonymat, dans lequel il fut maintenu par la pédagogie traditionnelle axée sur le contenu et son émetteur, à l'avant-scène de l'apprentissage, où il joue un rôle de premier plan. Il est perçu, non plus comme un être passif, soumis et imitateur, mais comme un agent actif, autonome et

créateur. Le développement de l'enfant devrait, du moins théoriquement, se faire davantage sur la base de sa propre activité sélective que sur l'acquisition de connaissances scolaires et sur l'intériorisation des manières de faire et d'être du maître. Ce dernier devrait se transformer en guide et rendre les savoirs scolaires désirables pour l'élève en les insérant dans des situations dynamiques, en faisant appel aux "expériences personnelles" de l'enfant et en suscitant sa "participation active, spontanée" et "originale". Pour la première fois dans un texte entériné par le Comité catholique, le maître apparaît dépouillé de la figure symbolique dont l'avait doté l'Église à travers les âges, de l'autorité morale qu'il tirait du symbole représenté, le Christ, Maître des maîtres, et du pouvoir que lui procurait la détention d'un savoir depuis longtemps vénéré.

La nouvelle philosophie de l'éducation, qui est exposée de façon plus explicite encore dans l'introduction qui accompagne le programme des écoles élémentaires de 1948, s'inspirait largement des résultats de la psychologie génétique tout en demeurant fidèle au cadre idéologique défini par la religion catholique. Le nouveau programme était conçu de manière à *mettre constamment en activité les facultés de l'enfant et à tenir compte des stades de son développement mental dans l'agencement des connaissances aux divers degrés de l'école élémentaire*. Aussi, s'appliquera-t-il "à présenter les différentes matières...non pas comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre, qui concourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillent en lui le goût et la passion de la découverte."²⁵

Pour la première fois, également, le Comité catholique exposait de façon aussi exhaustive les fondements psychologiques qui devaient orienter l'enseignement et inspirer les pratiques des enseignants. Plus d'une vingtaine de pages étaient consacrées à la description des différentes étapes du développement psychologique de l'enfant de six à douze ans. On y présentait le rôle que jouaient dans l'apprentissage l'observation, la perception, l'imagination, l'intelligence, la mémoire, l'attention, l'intérêt et la motivation.

Cette place que se tailla la psychologie dans l'idéologie (ou pédagogie) scolaire officielle reflétait bien la consolidation de son statut au sein des institutions universitaires catholiques canadiennes-françaises et l'attrait qu'elle exerçait de plus en plus auprès des intellectuels et des réformistes d'ici et d'ailleurs. C'est au cours des années quarante, en effet, que furent établis, dans les milieux catholiques francophones, les véritables assises de la psychologie en tant que domaine d'enseignement et champ de pratique professionnelle. Comme nous l'avons vu, la réforme des facultés canoniques permit à la Faculté de philosophie de l'Université de Montréal de restructurer son programme en 1931 et d'y faire une place à l'enseignement de la psychologie expérimentale. Parallèlement, l'Institut pédagogique des Soeurs de la Congrégation de Notre-Dame et l'Institut pédagogique St-Georges des Frères enseignants, fondés respectivement en 1924 et en 1929 et tous deux affiliés à l'Université de Montréal, dispensaient des programmes du niveau du baccalauréat, de la licence et du

doctorat qui réservaient une place assez importante aux cours de psychologie.²⁶ C'est d'ailleurs à l'Institut pédagogique St-Georges que Roland Vinette, professeur à l'École normale Jacques-Cartier, ardent défenseur de cette discipline et co-fondateur de la première association de psychologues du Québec (1940), obtint sa licence et son doctorat en pédagogie, en 1938 et en 1943 respectivement.

Le début des années 1940 vit se multiplier ce genre d'institutions au sein des universités. En 1940, l'Abbé Wilfrid Ethier et un groupe de psychologues et de psychiatres fondent l'Institut canadien d'orientation professionnelle à Montréal. En 1941, Wilfrid Ethier et Arthur Tremblay créent l'Institut Laval d'orientation professionnelle à Québec. En 1942, le premier institut de psychologie d'expression française voit le jour à l'Université de Montréal. Son fondateur, le Père Noël Mailloux, un dominicain, y dispense, entre autres, un cours où il tente de concilier la théorie thomiste des passions et la théorie freudienne des pulsions et des émotions.²⁷ En 1942, l'Office trifluvien d'orientation et le Centre d'orientation de l'Université d'Ottawa sont mis en place. La même année, l'Université de Montréal crée l'École normale secondaire et, un an plus tard, l'École de pédagogie de l'Université Laval ouvre ses portes.

L'engouement pour certains domaines d'application de la psychologie, notamment pour l'orientation professionnelle et la psychothérapie (ou hygiène mentale), qui semblait se développer chez les intellectuels au cours de la décennie, trouve son explication dans les nombreux bouleversements économiques et idéologiques qui secouaient de plus en plus la société québécoise, aiguïsaient les intérêts et fournissaient certains de leurs arguments aux nouvelles élites préoccupées par la délimitation de leur champ d'action. C'est dans cette conjoncture que le champ de l'orientation professionnelle fut vite récupéré et mis au service d'un nationalisme nouveau genre. L'orientation professionnelle, écrivit Arthur Tremblay en 1943, a

sa place dans le service de l'administration du capital humain de la nation. Elle a mission de faire l'inventaire de ce capital, de l'évaluer et le distribuer aux endroits où il sera susceptible d'un rendement maximum....Lorsqu'on a du bien et qu'on est en mesure de l'administrer soi-même, il n'est pas sage de le confier à son voisin, surtout quand ce voisin a un dossier judiciaire....Le gouvernement central a un casier judiciaire plutôt chargé (vis-à-vis des intérêts des canadiens-français). N'allons pas lui laisser entre les mains l'administration du seul capital qui nous reste, le capital humain.²⁸

D'autres intellectuels, laïques et religieux, ont tenu, à la même époque, un peu avant ou après, le même discours pour légitimer l'enseignement des sciences sociales ou pour démontrer la nécessité de réformer les institutions sociales et politiques, y compris l'État, et d'y réserver une place de choix à la génération montante des élites laïques. Au fond du discours, un leitmotiv: le salut de la nation devait être retrouvé par la voie de la raison et de la science positive. On

comprend alors pourquoi l'introduction de la psychologie "scientifique" et le renforcement de sa position dans le programme de la formation des maîtres représentaient un des enjeux majeurs à travers lesquels se mesuraient les forces des partisans de l'ordre social établi contre le poids des réformistes.

4. Coordination et diversification des domaines du savoir

Comme on le lira plus loin, les années 1950 voient la mise sur pied d'un véritable réseau d'écoles secondaires publiques. Cette réforme ne va pas sans entraîner d'importantes conséquences sur la préparation des enseignants. Ainsi, en septembre 1953, le statut de l'école normale est de nouveau défini et ses programmes sont profondément remaniés. Alors qu'auparavant, elle consacrait plus de 80% du temps à la formation générale des élèves-maîtres, l'école normale réformée réserve entre 38% et 92% de son horaire à la préparation pédagogique des futurs instituteurs et institutrices. L'école normale devient ainsi essentiellement, du moins en théorie, un établissement de formation professionnelle.²⁹

Dorénavant, l'admission à l'école normale se fait, autant pour les garçons que pour les filles, tant laïques que religieux, sur la base du certificat de la onzième année ou l'équivalent. La durée de l'apprentissage est de un, deux ou quatre ans selon que l'on prépare l'un ou l'autre des trois principaux brevets: "C," "B" ou "A." Les programmes de courte durée—brevets "C" et "B"—continuent cependant d'être fréquentés davantage par les femmes que par les hommes. Celui du brevet "A" qui, à partir de 1957, sera également dispensé officiellement par les écoles et les instituts universitaires de pédagogie, attire et attirera de plus en plus les hommes, jusque-là plutôt hésitants, pour des raisons historiques et économiques, à s'engager dans l'enseignement.³⁰ De manière générale, en plus d'être résolument tournés vers la préparation professionnelle des futurs maîtres, les nouveaux programmes nous mettent en présence de savoirs mieux articulés et plus diversifiés qui s'alimentent davantage de la psychologie.

4.1. *Coordination des champs du savoir*

L'articulation du savoir enseignant s'opère sur un double plan, vertical et horizontal. Sur le premier plan, se retrouvent généralement les directives accompagnant le programme, qui remplissent un rôle de coordination des savoirs en définissant les buts et l'esprit dans lesquels doit se faire l'enseignement de l'une ou l'autre discipline, en dégagant les liens de continuité, d'ordre ou d'antériorité d'une discipline ou d'un cours par rapport à d'autres. Sur le plan horizontal, le programme de 1953 met côte à côte quatre champs de connaissance assez facilement repérables: la didactique ou la méthodologie spéciale, la docimologie, la pédagogie générale et la psychologie (voir tableau 1). La pédagogie cesse donc d'être la discipline-mère à laquelle se rattachent la docimologie et la psychologie. Le succès que connaissaient les sciences sociales, les méthodes quantitatives d'investigation et la psychologie behavioriste n'est pas étranger à cette nouvelle articulation du savoir enseignant.³¹

Tableau 1

Part du temps consacré dans les programmes des écoles normales à chacun des quatre champs de la formation professionnelle et part totale consacrée à la formation professionnelle (1953)

Brevet	"C"	"B"	"A"
Champ	%	%	%
Didactique (ou méthodologie spéciale)	63	60	56
Docimologie	-	2	5
Pédagogie générale	17	18	13
Psychologie	20	20	26
Part totale de la formation professionnelle dans le programme	92	87	38

Source: *Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique*, 1959.

Ces efforts de mise en ordre et d'établissement de points de jonction s'accompagnent d'une volonté manifeste de diversification des savoirs enseignés aux futurs maîtres à partir de 1953. Deux indices renseignent bien sur cette transformation qui s'opérait dans la qualification académique des maîtres: la multiplication du nombre de cours offerts dans le cadre de chacun des quatre champs de la formation professionnelle et la prolifération des manuels approuvés par le Comité catholique à l'intention des normaliens et des professeurs des écoles normales. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement de la psychologie est exemplaire.

4.2. Diversification des savoirs: le cas de la psychologie

Tel qu'il apparaît dans les programmes de 1953, le champ de la psychologie scolaire s'est substantiellement diversifié et la place qu'occupe cette matière dans l'horaire des normaliens a sensiblement augmenté. Dans le programme de 1940, cette discipline avait acquis une certaine autonomie par rapport à la pédagogie générale et à la philosophie, mais le Comité catholique n'assignait alors pas de temps fixe à son enseignement dans les écoles normales de filles.³² Chez les garçons, la psychologie devait partager trois heures hebdomadaires d'enseignement avec l'histoire de la pédagogie en troisième année du brevet

supérieur, alors que sa place demeurait indéterminée dans l'horaire du brevet complémentaire.³³ Par contre, avec la réforme de 1953, la psychologie non seulement prend un espace bien défini dans les plages horaires des élèves-maîtres, garçons et filles, de tous les niveaux, mais son contenu connaît un enrichissement sans précédent dans les programmes officiels des écoles normales (voir tableau 2). Enfin, si l'on considère qu'une bonne part du temps prévu pour l'enseignement de la didactique est consacrée en réalité à la révision des matières scolaires, c'est la psychologie qui aurait gagné le plus d'importance dans le nouveau programme. De toutes les matières de formation professionnelle, c'est elle qui exige des normaliens le plus de lectures, de méditation et d'implication personnelle qui risquent de subvertir les croyances religieuses et de façonner les conceptions et les pratiques de l'enseignement.

Tableau 2

Composantes du champ psychologique selon le brevet,
programme des écoles normales, 1953

Composante	Brevet	"C" hre	"B" hre	"A" hre
Psychologie générale		2	2	2.20
Psychologie du développement		-	1	1
Psychologie de l'enfant		1	1	1
Psychologie de l'adolescent		1	1	1
Psychologie expérimentale		-	-	1
Hygiène mentale		0.30	1.30	1.30
Diagnostic et enseignement correctif		-	1	1
Orientation professionnelle		-	1	1
Total		4.30	8.30	9.50

Source: *Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique*, 1959, et *Programmes des écoles normales*, éditions de 1954, 1959, et 1960.

L'accroissement considérable des sources d'information auxquelles les normaliens peuvent ou doivent avoir recours constitue à lui seul un indice révélateur de l'intensité de l'effort qu'impose aux normaliens cette discipline. Avant la réforme de 1953, deux ouvrages seulement étaient agréés par le Comité catho-

que pour les fins de l'enseignement de la didactique et de la pédagogie générale. Il n'y avait pas de livre officiellement approuvé pour l'enseignement de la psychologie et de la docimologie. Après 1953, deux manuels de docimologie, deux de pédagogie et treize de psychologie sont approuvés par le Comité catholique, sans compter les nombreux ouvrages supplémentaires dont la lecture est recommandée.³⁴ Il s'agit bien, comme on l'écrira un peu plus tard, d'un renversement d'orientation qui donne au savoir enseignant "une prédominance pédagogique et psychologique."³⁵

Nous sommes donc en présence de ce qu'on peut appeler une multiplication de la référence. La réforme de 1953 ouvre les écoles normales à l'usage concomitant d'ouvrages relevant d'univers idéologiques divergents. Quelles conséquences pouvaient entraîner sur la formation idéologique des normaliens, et plus tard sur leur pratique de l'enseignement, l'étude d'ouvrages de psychologie de tendance positiviste ou expérimentale et d'autres de tendance spiritualiste, métaphysique ou religieuse? Comment se faisait, dans l'esprit des jeunes normaliens, la conciliation des idéologies opposées auxquelles ils étaient exposés à travers les lectures qu'ils devaient effectuer? Comment ralliaient-ils, par exemple, un Paul Guillaume qui se proposait, à l'instar d'un physicien, de "décrire des faits" psychiques, "de déterminer leurs conditions" observables, et "d'établir des lois,"³⁶ et un Robert Edward Bernman pour qui l'objet de la psychologie consistait en "l'étude de l'homme dans sa nature" selon l'optique thomiste, c'est-à-dire l'étude théologique de l'âme dans ses trois dimensions, végétative, sensitive et intellectuelle?³⁷

Une chose est certaine, avec la réforme de 1953, les écoles normales deviennent, à travers les programmes qu'elles dispensent et les ouvrages qui y sont autorisés, un théâtre où se côtoient, plus visiblement que jamais, les nouveaux et les anciens savoirs et où, au-delà de ceux-ci, une nouvelle façon de concevoir la compétence enseignante s'installe au cœur du modèle dominant de la formation. Cette conception de la qualification formelle du maître se caractérise par l'intégration des données de la psychologie génétique, des méthodes de mesure du rendement scolaire, des tests de diagnostic des difficultés d'apprentissage et des techniques d'orientation professionnelle des élèves. Ces données doivent s'accommoder du cadre religieux catholique auquel sont soumis les hommes, les femmes et les institutions.

Le chemin parcouru de 1934 à 1953 paraît donc long. La psychologie appliquée à l'éducation, qui a fait une entrée timide dans les écoles normales en 1934 et qui s'est imposée comme système organisateur du programme des écoles élémentaires de 1948, représente maintenant le noyau dur autour duquel s'articule l'idéologie scolaire officielle. Cette idéologie-là n'est plus l'apanage d'intellectuels plus ou moins exclus du champ d'exercice du pouvoir idéologique. Elle a pénétré sans grand bruit ou plutôt, on l'a vu, avec un silence douteux, le sacro-saint Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, visiblement au moment même (1943) où il a autorisé l'élaboration des nouveaux programmes des écoles primaires selon l'esprit des cinq principes directeurs, largement

inspirés de la psychologie. Le Comité catholique est pénétré de cette idéologie. Les futurs maîtres y sont exposés. C'est une autre brèche qui s'ouvre. Dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, les brèches s'accumulent, écrit Yvan Lamonde, et "atteignent, au seuil des années 1950, une ouverture critique, irréversible."³⁸ Un nouvel ordre social est à la veille de voir le jour et une nouvelle génération d'enseignants est en train de se substituer à l'ancienne.

5. La distinction

Si l'on se tient uniquement au rôle joué par les écoles normales qui, depuis l'abolition du concours du Bureau central des examinateurs catholiques en 1939, forment la majorité des instituteurs et institutrices de l'enseignement public, on peut affirmer que c'est avec la réforme de 1953 que commence sérieusement la différenciation des savoirs professionnels que doivent posséder les enseignants de l'école primaire et les professeurs de l'école secondaire. Evidemment, on trouve les fondements de ce processus dans les principes directeurs qui accompagnaient le programme des écoles primaires mis en vigueur à partir de 1948. Mais c'est la refonte des programmes des écoles normales, en 1953, qui traduit en savoirs différenciés les orientations philosophiques rédigées entre 1942 et 1948.

Les deux réformes relevaient cependant du même mouvement, celui de la pénétration de la psychologie dans les idéologies scolaires et de sa mise en place comme source de légitimation des "nouveaux" contenus à enseigner et, surtout, de la manière dont ils doivent dorénavant être enseignés. En permettant aux idéologues d'inscrire les exigences cognitives et pédagogiques relatives à chacun des stades du développement de l'enfant dans les finalités assignées à l'école et dans les cours et les activités d'apprentissage, la psychologie contribue donc à opérer une distinction entre les savoirs destinés aux maîtres de l'élémentaire et ceux qui seront définis pour les professeurs de l'école secondaire. Les années qui viennent confirmeront cette forme de segmentation qui prend place dans les programmes de formation des enseignants et dans la mission de l'école.

La décennie 1950 fut, en effet, le théâtre d'une crise scolaire à laquelle on tenta d'apporter des solutions partielles. Les effectifs scolaires augmentaient rapidement. Les écoles publiques étaient pleines à craquer et les communautés religieuses, qui commençaient à éprouver de la difficulté dans le recrutement de nouveaux membres, se sentaient dépassées par l'ampleur du phénomène. Le cloisonnement entre les niveaux scolaires et la difficulté de passer d'un type d'enseignement à l'autre causaient de nombreux retards dans le cursus scolaire des élèves. Des associations, des syndicats, des groupes sociaux et des individus demandaient l'élargissement de l'accès à l'école, l'établissement de la gratuité scolaire et la prise en charge de l'école secondaire par l'État.³⁹

Des pressions de divers ordres, conjuguées à l'état d'urgence auquel étaient confrontées les structures scolaires, poussèrent le Comité catholique à poursuivre ses efforts dans la recherche d'une meilleure coordination du système scolaire. Ainsi, en 1953, à l'issue d'une enquête qu'il avait demandée près de trois ans

auparavant, le Comité catholique reçut un rapport d'étude sur le problème de la coordination qui proposa les bases pragmatiques de l'organisation de l'école secondaire publique.⁴⁰ Le 16 février 1955, il approuva les idées directrices du nouveau programme des écoles secondaires, programme qui rentrera en vigueur à partir de septembre 1956. Au sein de l'école secondaire publique ainsi officiellement créée seront regroupées les classes des niveaux complémentaire et supérieur de l'école primaire, de même que la 12e année spéciale. Elle offrira, outre les sections générale, commerciale, agricole, industrielle et familiale, un programme d'enseignement classique analogue à celui dispensé durant les quatre premières années du collège classique.

Dans ses buts comme dans le contenu de ses programmes, l'école secondaire publique obéit à cette philosophie repérée plus haut, où se côtoient la doctrine catholique d'éducation et les données de la psychologie génétique. La doctrine catholique édicte la fin ultime de l'enseignement: la formation du chrétien. Elle oriente le choix des contenus et des manuels scolaires et imprègne la relation pédagogique. La psychologie de l'adolescent doit fonder l'agencement des savoirs et des savoir-faire, façonner les méthodes pédagogiques et adapter le travail du maître au stade du développement intellectuel de ses élèves.

À l'école secondaire, le maître se trouve donc devant des adolescents qui traversent des périodes de perturbation psychologique et affective, des périodes ponctuées de moments de révolte et d'affirmation de soi. Aussi doit-il jouer à la fois le rôle d'instructeur, de modèle et d'ami. Il doit leur inculquer une méthode rationnelle de travail, éveiller leur curiosité intellectuelle, les conduire à découvrir les liens entre les disciplines étudiées, faciliter leur assimilation des connaissances et les entraîner à penser de manière autonome. Il doit être clairvoyant, juste, modeste et modeler sa propre personnalité sur celle du Christ. Enfin, dans les moments de crise, de joie ou de peine, le maître doit devenir un ami "qui comprend, qui donne, maintient la confiance, soutient."⁴¹

Parallèlement à la segmentation qu'il opère dans le savoir enseignant, le discours psychopédagogique vise la transformation de la personnalité du maître et la modification de la nature de la relation qui le lie à l'élève. À une relation fondée traditionnellement sur la distanciation, affective et sociale, du maître et de l'apprenti, le nouveau discours officiel sur la psychologie substitue un rapport de proximité entre les deux, un rapport où l'empathie du premier devrait favoriser l'épanouissement et l'autonomie du second. Ainsi, il devient "plus important, dit une directive adressée en 1962 aux professeurs des écoles normales, de faire en sorte que le maître se comprenne lui-même et soit sympathique aux enfants que de lui faire apprendre, sur le bout des doigts, un ensemble coordonné de notions théoriques relatives à l'acquisition des connaissances."⁴²

Dans la représentation que véhicule de lui l'idéologie scolaire officielle, le maître des années 1950 n'a plus beaucoup de ressemblance avec son prédécesseur du début du siècle, hormis leur affiliation religieuse commune et les traits de morale qui en découlent. Les connaissances qu'il détient, les méthodes qu'il emploie et les relations qu'il entretient avec ses élèves changent radicalement.

Et nous ne sommes plus devant l'élève abstrait et, en quelque sorte, figé, du début du siècle, mais en présence d'un être actif, responsable, autonome et différent selon le milieu social et géographique de sa provenance, selon son appartenance ethnique et sexuelle. Le maître a le devoir, dans ses méthodes, dans ses façons d'être et d'agir, de s'adapter à la personnalité, au rythme et aux besoins de l'enfant.

6. Du discours sur la psychologie au discours psychologisant

Le développement assez rapide que connurent les effectifs de l'école secondaire publique, les besoins pressants en enseignants qualifiés que provoqua ce développement et la nécessité de corriger certaines orientations données en 1953, incitèrent le Comité catholique à approuver, en mai 1962, les modifications proposées par la sous-commission des écoles normales aux programmes de formation des maîtres en vigueur. Le brevet "C" sera délivré pour la dernière fois en juin 1962. En même temps, le programme du brevet "B" est révisé et celui du brevet "A" restructuré.⁴³

Les changements apportés confirment la tendance déjà repérée, chez les réformateurs, vers l'intégration des données de la psychologie dans les différentes disciplines de la formation professionnelle. Ainsi, la didactique devra à son tour s'ouvrir sur les données de la psychologie génétique et de la psychologie appliquée à l'éducation. Le "didactisme traditionnel dominé par la leçon magistrale" doit céder la place à une "pédagogie activiste" qui accorde une plus grande importance à l'expérimentation et à la recherche personnelle dans l'acquisition des connaissances.⁴⁴ Et c'est la "pédagogie génétique" qui orientera "l'enseignement de la méthodologie" et conduira le maître à adapter sa "façon d'enseigner" à "chaque phase de croissance mentale" de l'élève.⁴⁵ Cette jonction entre la psychologie et la didactique est assurée, entre autres, par un nouveau cours introductif intitulé "*Facteurs d'apprentissage et didactique*."⁴⁶

Par ailleurs, le développement spectaculaire de certaines branches de la psychologie donne naissance à une "science de l'éducation", aux contours encore imprécis, qui prend place dans le discours officiel du Comité catholique. Dans une directive adressée en 1962 par le Département de l'Instruction publique aux professeurs des écoles normales, on pouvait lire que

la psychologie, science expérimentale moderne, a acquis une place indiscutée dans la formation professionnelle des instituteurs. Tant les informations sur la nature de l'enfant que les explications sur son comportement contribuent à la science de l'éducation, à ses fondements les plus engageants et les plus riches d'application.⁴⁷

Le discours pédagogique officiel de ce début des années 1960 fait de la psychologie un lieu d'affirmation de l'individu et de son affranchissement des normes sociales. Grâce aux multiples pouvoirs attribués à cette discipline, "*l'individu est aidé à développer tout ce qui existe virtuellement en lui, à croître*

à partir de ces (sic) propres racines, à se trouver lui-même et à découvrir ce sentiment interne de sécurité qui le libère de l'asservissement à l'opinion de la société."⁴⁸ Selon cette représentation que se fait d'elle et de son rôle le Comité catholique, la psychologie apparaît sous un jour nouveau. Tout se passe comme si, après lui avoir conféré le pouvoir de transformer la relation entre le maître et l'élève, de modifier la personnalité de l'un et de l'autre, de déterminer le rôle de chacun et de modeler ainsi la perception que doit avoir l'un de l'autre, le Comité catholique cherche maintenant à la sortir du cadre purement scolaire et pédagogique et à la faire pénétrer davantage dans le tissu des liens sociaux et familiaux:

Les problèmes qui se posent entre les enfants d'une même famille peuvent être éclairés par les relations entre élèves-maîtres; les problèmes concernant les parents peuvent l'être par rapport au guide. *Un guide avisé peut aider un étudiant qui n'a pas encore atteint un degré de maturité suffisant à se libérer de la fixation au père et à la mère en jouant délibérément le rôle des parents sous l'aspect qu'il juge utile.*⁴⁹

Il y a là plus qu'une vision profane de l'être humain qui fait son apparition dans le discours du Comité catholique. C'est un corps de connaissances et une idéologie qui sont en train de se métamorphoser en une vision hégémonique du monde. Dans cette nouvelle vision qui se dégage du discours du Comité catholique, les lacunes et les imperfections susceptibles de se manifester dans l'action de tout individu ne paraissent plus comme des péchés à confesser au curé de la paroisse. L'individu n'a plus à être honteux de ses faiblesses et de ses travers. Il apprendra plutôt à les reconnaître et à les partager. Il n'est plus soumis à Dieu mais à lui-même et à ses semblables. Le discours pédagogique officiel voit en la psychologie un espace de médiation entre l'individu et son âme, entre l'individu et les autres. Le curé régna au nom de Dieu. Le psychologue régnera-t-il au nom, non moins mystérieux, de l'âme humaine ou de l'individu?

L'avenir le dira. Une chose est certaine: parmi les nombreux experts et spécialistes invités à lui fournir un éclairage sur les questions qu'elle se posait, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, ou Commission Parent (1961-1966), donna une place de choix aux psychologues et prêta une oreille attentive à leurs conseils. Pour concevoir les nouvelles structures pédagogiques, elle avait besoin de savoir à quel âge l'enfant peut effectuer son entrée à l'école, quels types d'apprentissage il peut assimiler au cours de chaque étape de sa carrière scolaire et de quelle manière peuvent être agencés en programmes et ordonnés en niveaux les contenus de ces apprentissages.

Il serait trop long et fastidieux de résumer ici les propos tenus par ces experts devant la Commission.⁵⁰ Disons tout simplement que ce furent surtout les psychologues de tendance piagétienne qui lui fournirent les principaux repères lui permettant de légitimer la nécessité d'un nouvel édifice pédagogique.⁵¹ Le reste est connu. La Commission Parent recommanda l'abolition des écoles

normales et le transfert de la formation des maîtres à l'université. Elle entérina, en l'articulant, la tendance déjà manifeste vers la différenciation des maîtres de l'enseignement primaire et des professeurs de l'école secondaire. Elle donna enfin leurs lettres de noblesse aux deux grands principes qu'on a vus émerger au cours de cette période: l'école et l'enseignement devront être conçus de manière à mettre en oeuvre l'activité intellectuelle de l'enfant et le maître troquera contre savoir et estrade des façons de faire qui feront de lui un bon gestionnaire du processus d'apprentissage. Il stimulera ses élèves, les convaincra à chercher et à découvrir par eux-même, guidera leurs pas, apprendra avec eux et parfois d'eux.⁵² Ces deux principes, *l'école active et le maître guide, sont en partie le produit du discours psychologique ou, du moins, d'un certain discours sur la psychologie.*

Derrière la discipline se tenaient des individus socialement situés, des "professionnels," nouveaux ingénieurs de l'intervention humaine, membres des nouvelles élites en quête d'un statut social et professionnel et d'un champ de pouvoir. Dans un contexte gros de mutations sociales graves qui vont modifier à la fois les rapports traditionnels entre l'Église et l'État et la structure des classes sociales au Québec, le processus d'installation de la psychologie comme domaine d'enseignement, de recherche et de pratiques professionnelles, est inséparable de l'évolution du discours des nouvelles élites. Comme tout groupement social, celles-ci devaient légitimer la place qu'elles souhaitaient occuper dans la gestion des institutions sociales et politiques. Dans sa dimension scolaire, ce discours de légitimation semble avoir emprunté dans sa constitution le même mouvement que celui qui caractérisa le processus d'établissement de la psychologie. Et si celle-ci s'est transformée, entre les mains des nouvelles élites, en idéologie et en vision du monde en un temps relativement court, c'est que, d'une part, en tant que corps de croyances et de pratiques, elle combla un vide créé par l'affaiblissement de la foi religieuse qu'accrochèrent les grandes guerres, les crises économiques, l'industrialisation et l'urbanisation et que, d'autre part, en tant qu'ensemble organisé de savoirs et en tant que méthode rationnelle d'appréhension du réel, elle représenta un dispositif d'attaque dont se servirent ces mêmes élites dans leurs luttes contre les élites traditionnelles et les idéologies cléricales dominantes.

Les années trente et quarante furent en effet un moment où les nouvelles élites intellectuelles devaient, dans leur opposition aux élites cléricales traditionnelles et à l'idéologie catholique régnante, élaborer un projet cohérent de société et définir leur place au sein de cette dernière. Au sortir du Moyen-Âge, dans sa confrontation avec l'idéologie religieuse dominante, la bourgeoisie naissante s'était servie des données de la science physique et de la philosophie rationaliste. Un peu de la même manière, les nouvelles élites canadiennes-françaises de la première moitié du vingtième siècle se sont servies des données des sciences positives, y compris la psychologie, dans l'élaboration d'un projet de société au sein de laquelle elles se donnaient le rôle de dirigeants, de spécialistes, d'experts et de technocrates. Il ne s'agissait cependant pas d'une confrontation ouverte et

radicale entre deux clans irréductibles. La critique de l'ordre établi venait autant des religieux que des laïques. Et c'était souvent avec une grande précaution que les membres des nouvelles élites élaboraient leurs démonstrations, tantôt pour soutenir la compatibilité entre la science et la religion ou entre la raison (la "saine raison" disait-on) et la tradition, tantôt pour défendre un champ disciplinaire ou professionnel nouveau contre les doutes qui planaient sur sa conformité à la morale et à la foi chrétiennes, tantôt, encore, pour esquiver la marginalisation et la mise à l'Index que pouvait entraîner la critique radicale.⁵³

Certaines factions de ces élites se représentaient comme les héritières de la doctrine libérale du XIXe siècle corrigée à la lumière des derniers développements de la science et de la rationalité positives. C'est la psychologie, entre autres, qui leur permit de réaffirmer, contre la conception religieuse dominante qui soumettait l'homme à Dieu, une conception de l'individu comme être singulier, autonome, responsable et maître de sa destinée. Et c'est à mesure qu'abondaient les plaidoyers en sa faveur et se constituait autour d'elle un corps de spécialistes, que la psychologie commença à s'imposer comme la science qui devait permettre à l'individu d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, de se libérer des contraintes sociales et psychiques et de retrouver son autonomie naturelle. Au-delà cependant des individus, c'était l'avenir de la collectivité ou, plus exactement, la place qu'occuperont les nouvelles élites en son sein, qui préoccupait. Ces élites font partie de cette classe sociale multiforme que certains auteurs ont baptisé de "classe moyenne supérieure" et qui, à partir des années 1960, occupera les postes du pouvoir politique et s'emparera des lieux de diffusion idéologique.⁵⁴ La libération de la société devait s'opérer au nom d'une idéologie qui puisait ses principaux arguments dans les domaines de spécialisation de ceux-là même qui la portaient: les spécialistes des sciences sociales positives, pour qui seule la "vérité des faits" devait fonder les connaissances et orienter l'action sociale et politique.⁵⁵ C'était au nom de la raison qu'était pensée la gestion de la société et c'était à ceux qui l'incarnaient le mieux que devait revenir cette tâche.⁵⁶ La libération de la société devait enfin passer par celle des individus et celle-ci par la voie de la science et de la raison dont la légitimation et l'inculcation constituaient l'essentiel de la mission confiée à l'école et au maître dans l'ordre social et scolaire qui se met en place au cours des années soixante.

NOTES

- * Les travaux qui sont à l'origine de cet article ont été subventionnés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le ministère de l'Éducation du Québec et la Centrale de l'enseignement du Québec. Qu'ils en soient vivement remerciés. L'auteur bénéficie également d'une bourse de recherche du Canada octroyée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada à qui il exprime sa profonde reconnaissance.

1. La présente analyse porte essentiellement sur les programmes de formation des enseignants des écoles primaires et secondaires francophones publiques du secteur catholique. Le secteur protestant fait l'objet d'une étude en cours.
2. Fernand Dumont, "Les années 30: la première révolution tranquille," dans *Idéologies au Canada français 1930-1939*, Fernand Dumont et al., dir. (Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1978), 1-20.
3. Jean Hamelin et Jean-Paul Montminy, "La mutation de la société québécoise," dans *Idéologies au Canada français 1940-1976*, Fernand Dumont et al., dir. (Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1981), 33-70.
4. Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique était composé de l'ensemble des évêques du Québec et d'un nombre équivalent de laïques. En pratique, et jusqu'à la création du ministère de l'Éducation en 1964, le Comité catholique avait pour rôle, entre autres, de définir les règlements des écoles primaires et secondaires publiques et des écoles normales, d'élaborer les programmes, d'approuver les manuels scolaires, de recruter et destituer les enseignants et les administrateurs scolaires. Pour se faire une idée sur les fonctions et l'évolution du Comité catholique, lire Bernard Lefebvre, *L'école sous la mitre* (Montréal: Éditions Paulines, 1980).
5. Le Conseil de l'Instruction publique constituait, jusqu'à la création du ministère de l'Éducation, l'instance supérieure chargée de la gestion pédagogique et administrative du système d'éducation. Présidé par le surintendant de l'Instruction publique, cet organisme était composé des deux comités catholique et protestant et du Département de l'Instruction publique, comme instance exécutive. En réalité, les deux comités ont fonctionné, du moins du début du siècle jusqu'à 1964, de façon autonome. Lire à ce sujet Louis-Philippe Audet, *Histoire du Conseil de l'Instruction publique* (Montréal: Éditions Leméac, 1964).
6. Statistiques de l'enseignement, 1937-1938, 204-5.
7. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste, la formation des maîtres, 1930-1964* (Québec: Éditions de l'IQRC, 1989), 339, tableau 30.
8. *Ibid.*, 330, tableaux 12 et 13, et 337, tableaux 26 et 27.
9. Maurice Debesse, dans *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Jacqueline Cambon et al., dir. (Paris: PUF, 1974), 111.
10. Raymond Buyse, dans *Anthologies des pédagogues français contemporains*, 74.
11. Gérard Filteau, *Organisation scolaire de la province de Québec* (Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1954), 121.
12. Voir Th.-G. Rouleau, C.-J. Magnan, et J. Ahern, *Pédagogie pratique et théorique* (Québec: Langlais et Fils, édition de 1917), 306-21.
13. F.-X. Ross, dans *Rapport du surintendant de l'Instruction publique, 1918-1919*, 394.
14. *Idem*, *Pédagogie théorique et pratique* (Québec: Charrier et Dugal, édition de 1924), 142.
15. *Ibid.*, 401.
16. Voir André Labarrère-Paulé, *Étude des manuels de pédagogie de 1822 à 1950* (Québec: Université Laval, École de pédagogie et d'orientation, 1959). Il s'agit d'une analyse préliminaire que j'ai dû compléter ou corriger pour les fins de la présente étude.
17. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 16 mai 1934.
18. *Idem*, Procès-verbal de la séance du 27 septembre 1933.
19. *Idem*, Procès-verbal de la séance du 16 mai 1934.
20. *Idem*, *Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1940*, 75-77.

21. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal de la séance du 17 décembre 1942.
22. Idem, Séance du 25 février 1943.
23. Idem, Procès-verbal de la séance du 15 décembre 1943.
24. Pour un aperçu de cette doctrine, voir Louise Duval, "Quelques thèmes dans la revue *L'enseignement primaire*," *Recherches sociographiques* 4, 2 (1963).
25. Département de l'Instruction publique, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*, édition de 1953, 5.
26. Nous ne possédons pour le moment que quelques données fragmentaires sur la nature et l'ampleur de la contribution des instituts et des écoles universitaires de pédagogie dans le domaine de la formation du personnel enseignant et dans la consolidation du statut de la psychologie. L'analyse de la contribution de ces institutions dans ces domaines fait partie d'une recherche en cours.
27. Voir Claude Lévesque, "La passe du philosophe," dans Frayages, *La naissance de la psychanalyse à Montréal* (Montréal: Société d'Éditions Frayages, 1987), 144.
28. Arthur Tremblay, "Orientation professionnelle," *Cahiers de l'école des sciences sociales* (Québec: Université Laval) 2, 3 (1943): 37-39.
29. *Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique*, 1959.
30. M'hannmed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*.
31. Voir, par exemple, Maurice Bélanger, "L'éducation américaine et nous," *ACELF* 1, 2 (avril 1972): 6-15.
32. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de filles et des scolasticats-écoles normales de religieuses*, approuvé le 28 mai 1938, 45.
33. Idem, *Programme des écoles normales de garçons et des scolasticats-écoles normales de religieux*, approuvé le 8 mai 1940, 42.
34. Département de l'Instruction publique, *Programmes des écoles normales*, approuvés en 1954, 1959, 1960, et 1962.
35. Université de Sherbrooke, *Mémoire de l'Université de Sherbrooke à la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement*, mai 1962, 42.
36. Paul Guillaume, *Manuel de psychologie* (Paris: PUF, 1953, 8e édition), 3.
37. Robert Edward Bernman, *Initiation à la psychologie* (Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1955), 11 (Traduction de Charles Bilodeau).
38. Yvan Lamonde, "La modernité au Québec: pour une histoire des brèches (1895-1950)," dans *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*, Yvan Lamonde et Estelle Trépanier, dir. (Québec: IQRC, 1986), 309.
39. Pour avoir une idée de l'explosion scolaire qui commence à montrer ses premiers signes et de quelques-unes des revendications concernant la démocratisation de l'enseignement, voir, par exemple, Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec* (Québec: Province de Québec, 1955). Voir aussi *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels* (Québec: Province de Québec, 1956), vol. 3 et 4.
40. *Rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique* (Québec: Province de Québec, novembre 1953).
41. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, "Appendice. Idées directrices du nouveau programme des écoles secondaires," Procès-verbal de la séance du 16 février 1955, 164.