
De l'école normale aux facultés des sciences de l'éducation (de la vocation à la profession)

Dominique Thibaut, étudiante à la maîtrise
Département de sociologie
Université Laval

L'école peut être vue comme un établissement dont la fonction est de transmettre le savoir, c'est-à-dire d'initier à un ensemble de connaissances et de savoir-faire communément conçus comme fondamentaux et indispensables. C'est par l'école également qu'une société se charge de transmettre les valeurs, les attitudes, les symboles qui permettent la vie en société autour d'une culture commune. L'école est un lieu de socialisation et d'« enculturation ». Autrefois principal médiateur des savoirs sociaux avec la famille, l'école est maintenant en concurrence avec les médias d'information et elle est devenue un transmetteur de savoir parmi bien d'autres.

Une société éduque sa population selon une certaine conception qu'elle se donne d'elle-même et du monde. En plus d'être des corpus scolaires, des programmes et des techniques pédagogiques, l'éducation est un ensemble d'idées sur la société, sur la façon dont une société décide de former ses maîtres et ses élèves. À une certaine époque, il s'agissait de former des bons chrétiens et, plus tard, un autre monde voulait former un homme nouveau, à l'esprit libre et rationnel, citoyen de la future cité socialiste. L'école est tributaire de toute une vision du monde qui se reflète sur les savoirs qu'elle transmet et les façons de les enseigner.

Le maître forme des hommes, il est donc le « point de mire » de toutes les idéologies nouvelles en matière de pédagogie qui cherchent à pénétrer les manières de penser, les perceptions et les

attitudes. Comprendre le sens des transformations en ce qui concerne la formation des maîtres au Québec, exige que l'on mette en relief certains événements historiques qui ont marqué l'évolution de cette institution. Ces événements sont le produit d'hommes et de femmes qui vivent dans un contexte socioculturel déterminé et qui poursuivent certains buts, intérêts et finalités. Ainsi, pour réellement comprendre le passage de la formation des maîtres de l'école normale aux facultés des sciences de l'éducation, il faudrait cerner à la fois les phénomènes de la rationalisation du monde, de la montée de la subjectivité, de la « professionnalisation » et aussi, entre autres choses, comprendre comment le positivisme de la science a détruit l'enseignement humaniste. Nous nous contenterons ici d'expliquer le changement survenu dans la façon de former les maîtres au Québec dans les écoles normales depuis le début du siècle jusqu'à la Révolution tranquille. Il s'agit de retracer la mutation culturelle qui a transformé la façon de former les maîtres au cours de cette période conduisant au *Rapport Parent* qui symbolise « le passage d'un ordre scolaire et social à un autre ordre scolaire et social » (Mellouki, 1989).

APERÇU DE LA FORMATION DES MAÎTRES DANS LES ÉCOLES NORMALES (1900-1953)

Dans un ouvrage intitulé *Savoir enseignant et idéologie réformatrice. La formation des maîtres (1930-1964)*, M'Hammed Mellouki a tenté de dégager le sens des transformations qui s'effectuent, au cours de cette période, dans le savoir enseignant et dans le rôle des institutions qui le dispensent. Pour saisir à quoi ressemblait la formation pédagogique au début du siècle au Québec, il est essentiel de considérer, explique Mellouki, l'influence majeure du manuel pédagogique obligatoire dans un système scolaire où l'on disposait de beaucoup moins de documents écrits qu'aujourd'hui. On utilisait le même manuel pédagogique dans toutes les écoles normales de la province. Il s'agissait, pour la période 1906-1916, du manuel de Charles-Joseph Magnan et de ses collaborateurs ; et, pour la période 1916-1948, de l'ouvrage de M^{br} François-Xavier Ross. Ces manuels ont façonné les savoirs et les manières d'être de générations de maîtres qui peuplèrent les écoles primaires au cours de la première moitié du XX^e siècle.

Ces deux ouvrages de pédagogie insistent sur le rôle normatif du maître et de son enseignement. L'action de l'instituteur se présente comme l'analogie d'une mission divine, son premier soin est d'inculquer à l'âme de son élève des principes religieux et moraux, tout en lui donnant une sage éducation domestique et en lui enseignant les connaissances de base. Le maître doit être un modèle de comportement et les ouvrages pédagogiques font état des qualités physiques, intellectuelles et morales qu'il doit posséder et des marques spéciales de sa vocation :

L'importance du rôle de l'institutrice se déduit de sa mission. L'avenir de l'enfant est entre ses mains : l'État lui demande de bons citoyens ; l'Église, de vertueux chrétiens ; les parents, des hommes complets. L'enfant a le droit de lui demander la santé et les forces corporelles, les lumières de l'intelligence, la vertu chrétienne, le moyen de développer sa personnalité ici-bas et d'atteindre la félicité éternelle qui est sa fin dernière (cité dans Ross, 1969 : 184-185).

La pédagogie de Magnan et de ses collaborateurs, tout comme celle de M^{re} Ross, est principalement inspirée du courant de pédagogie catholique française représenté, entre autres, par saint Jean-Baptiste de La Salle. Selon cette pédagogie, le maître devait connaître parfaitement les matières qu'il enseignait et les présenter de façon claire et ordonnée à ses élèves. Le maître était celui qui savait et raisonnait et l'élève était celui qui écoutait, comprenait et répondait à l'interrogation du maître.

En plus de l'autorité que lui procurait la possession du savoir et la position institutionnelle dont il jouissait, l'instituteur incarnait le modèle d'homme et de bon chrétien dont il devait répondre devant l'église et la collectivité. La pédagogie de Magnan, dans ses visées comme dans son inspiration, se conformait aux caractéristiques fondamentales qui donnaient son identité à la nation canadienne-française : la langue française et la religion catholique (Mellouki, 1989 : 69).

Dans la pédagogie de Magnan, le maître devait consacrer la plupart de son temps à la vocation : ses actions, ses gestes, tous ses comportements quotidiens devaient dénoter une profonde imprégnation des principes moraux judéo-chrétiens qui transcendaient la nation canadienne-française à l'époque : amour, paternalisme, pardon, dévouement, abnégation. Son enseignement consistait dans la transmission des connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes à qui il devait donner l'exemple d'une conduite moralement valable, en vertu d'une certaine éthique, de ce que doit être un humain. À cette époque où la religion n'était pas plus « sortie

de la société que de l'école», il s'agissait, pour les instituteurs, de gagner leur ciel en se consacrant à la vocation plutôt que de gagner leur vie en suivant une destinée carriériste. Leur pédagogie était centrée sur la transmission de connaissances et de façons d'être qu'ils devaient offrir en norme à leurs élèves. Ceux-ci étaient définis comme des apprentis dont le rôle consistait principalement à répéter le dire et à imiter l'agir du maître. La légitimité du professeur reposait sur l'autorité de son savoir et de sa représentation religieuse :

L'école, en enseignant la langue et la religion, et qu'enseignait-elle d'autre? – reproduisait tout banalement dans la personnalité des enfants les prismes de signification qui rassemblaient la communauté dont ils constituaient physiquement et symboliquement la continuité. Et du même coup, ils intériorisaient les attitudes sur lesquelles s'appuyaient toutes les autorités légitimes: la piété filiale des sujets; le paternalisme éclairé des maîtres... (Simard, 1983: 1).

L'ouvrage de M^{re} François-Xavier Ross, publié pour la première fois en 1916, a succédé à celui de Magnan comme manuel obligatoire dans les écoles normales jusqu'en 1948. L'ouvrage de Ross reste conforme aux doctrines de la tradition catholique, mais il « ouvre une brèche dans le cadre définissant jusque-là le savoir enseignant » (Mellouki, 1989) des écoles normales du Québec. Il introduit la psychologie de l'enfant et cette discipline occupe un cinquième de son volume.

Pour l'auteur, l'école devait constituer un lieu favorisant l'éveil du sens de l'observation chez l'enfant et le développement de ses facultés :

Plutôt que l'abondance des connaissances, donner à l'enfant une formation intellectuelle en éveillant les activités de l'intelligence, l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, créer des habitudes intellectuelles qui assurent le développement de la personnalité: ce qui s'obtient non par l'ingurgitation de quantité de connaissances, mais par une lente assimilation des notions fondamentales. [M^{re} Ross attribue la faible scolarisation au Québec au fait 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 (cité dans Mellouki, 1989: 72).

La pensée de Ross est imprégnée des idées de la pédagogie moderne qui vont rendre désuètes les anciennes méthodes d'enseignement: une pédagogie qui veut que l'école crée un monde adapté

à l'enfant (Arendt, 1972). L'idéologie du pragmatisme soutient que l'enfant ne peut apprendre que ce qu'il a appris à faire, c'est-à-dire qu'elle préconise les méthodes actives d'enseignement plutôt que l'apprentissage par la répétition et par l'exemple. Cette idéologie entraîne à son tour une « pragmatisation » de la formation et du rôle de l'école et des enseignants. La façon de former les instituteurs dévie tranquillement de la connaissance des savoirs à la connaissance des procédés de transmission des savoirs.

Ce n'est qu'en 1935 que les écoles normales s'inspirent officiellement des principes de M^{br} Ross et que s'y forge l'alliance entre la psychologie et la pédagogie. Mais nous sommes tout de même, dès 1916, devant les prémices d'une nouvelle idéologie en éducation qui connaîtra son plein essor, au Québec, durant les années 1960 et 1970, idéologie où le maître et la matière qu'il transmet occupent une place de second rang dans la relation pédagogique.

Dans les années 1940, des plaidoyers en faveur de la psychologie abondent. C'est alors que se forme un corps de spécialistes qui présentent la psychologie comme la science qui devait permettre à l'individu d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, de se libérer des contraintes sociales et de retrouver son autonomie naturelle. Il est alors grandement question de la nécessité de s'adapter au monde de l'enfant, d'allier la psychologie à la pédagogie et d'utiliser des méthodes actives en éducation. Les gens du monde de l'éducation scrutent de plus en plus ce qui se fait dans le monde en pédagogie et dans des domaines connexes, tels la psychologie et la sociologie, et font valoir leur « science nouvelle » par l'intermédiaire de rapports et de commissions tout au long des années 1940. Parmi ces éducateurs, un nom mérite particulièrement l'attention, c'est celui de Roland Vinette qui a, en quelque sorte, achevé le travail commencé par M^{br} Ross. Vinette est l'auteur de deux ouvrages qui ont été agréés par le Comité catholique comme manuels officiels en usage dans les écoles normales: *Pédagogie générale*, en 1948; et *Méthodologie spéciale*, en 1950. Vinette reprend en substance les principes qui ont guidé la révision des programmes des écoles primaires et qui sont en même temps deux thèmes majeurs de la pédagogie de M^{br} Ross: la nécessité de donner aux futurs maîtres une formation qui tient compte des données récentes de la psychologie de l'enfant; et l'obligation, pour ces mêmes maîtres, d'initier l'enfant aux méthodes actives d'enseignement.

Au cours des années 1930 et 1940, de nouvelles élites intellectuelles se font entendre au Québec. Elles critiquent la gestion irra-

tionnelle de la société, elles déplorent la situation de retard scientifique dans laquelle se trouve cantonné le Québec et elles croient que la maturité économique est conditionnée par la maturité scientifique et que cette dernière dépend de la qualité du système d'éducation et des ressources financières et humaines que lui consacre l'État. À travers la confrontation idéologique qui l'oppose tant au clergé qu'aux dirigeants de l'État, cette nouvelle intelligentsia exprime des revendications majeures : libérer la société de l'emprise de la religion et du nationalisme traditionnel et donner aux élites intellectuelles laïques une place dans la gestion des affaires de la société. En même temps que le débat scolaire, c'est une remise en question de la religion et du nationalisme, du rôle de l'État et de la pertinence de certaines institutions que connaît le Québec à cette époque.

En 1942, le Comité catholique ordonne la tenue d'une grande enquête sur l'école primaire à l'échelle de toute la province. Il forme alors un sous-comité d'examen des programmes d'enseignement primaire et ce dernier est invité à définir les principes fondamentaux de la pédagogie nouvelle. On recommande que l'école favorise l'utilisation de la méthode active et qu'elle offre aux enfants « l'enseignement correspondant à leurs goûts et à leurs possibilités, enseignement qui contribue au développement de leurs dispositions naturelles » (Mellouki, 1989 : 88). Le sous-comité présente au Comité catholique les cinq principes à suivre dans l'élaboration des programmes. L'énoncé de ces principes révèle que l'enfant devient le centre de la pensée pédagogique. Ces principes stipulent que l'accent doit être mis sur :

1. le développement de l'enfant plutôt que sur la matière à enseigner ;
2. l'adaptation du maître à l'élève plus que la subordination de l'élève au maître ;
3. la participation active, spontanée, originale de l'enfant à sa propre formation, plus qu'une attitude réceptive de la science toute faite du maître ;
4. l'exercice de responsabilités, individuelles et collectives, par les enfants à l'intérieur de la vie scolaire et même hors de l'école ;
5. les expériences personnelles de l'élève (Mellouki, 1989 : 88-89).

Ces cinq principes énoncent clairement la conception du rôle du maître et du rôle de l'élève. Celui-ci est maintenant placé au

centre de la relation pédagogique. L'enfant est vu comme un agent actif dans l'apprentissage et le maître, comme un guide. Le maître a dorénavant la tâche de rendre les savoirs scolaires désirables pour l'élève en les insérant dans des situations dynamiques et attrayantes, en faisant appel aux expériences personnelles de l'enfant, en suscitant sa participation active, spontanée et originale.

On assiste en fait à ce moment à un retournement du sens de l'éducation. L'élève devient un modèle pour lui-même :

son développement doit dorénavant se faire sur la base de sa propre activité sélective plutôt que sur l'acquisition de connaissances scolaires ou sur l'imitation des manières de faire et d'être du maître. Celui-ci apparaît pour la première fois dépouillé de son autorité : l'autorité morale en tant que représentant de l'église, et l'autorité que lui procurait la détention d'un savoir longtemps vénéré (Mellouki, 1989 : 88).

La mutation culturelle, dans laquelle a plongé l'éducation au Québec, a été la conjonction de deux grands mouvements historiques. La première révolution en éducation, celle des Lumières (ou celle des technocrates de la Révolution tranquille au Québec), cherchait à libérer la société plutôt que l'individu. On voulait rationaliser le monde et pour cela, on avait cru qu'il suffisait, pour changer la jeunesse, d'ouvrir l'école à tous et de véhiculer un nouvel enseignement, par la voie de la science positive et du rationalisme universel. À une société théocratique aux structures économique, sociale et scolaire archaïques, les Lumières désiraient substituer une organisation sociale moderne fondée sur la garantie des libertés individuelles et sur le droit de chacun à l'éducation. Mais cette rationalisation ne concernait pas le modèle pédagogique hiérarchique et paternaliste. L'autorité de la raison incarnée dans le maître avait tout simplement délégué celle de l'Église. Une seconde révolution en éducation va provoquer un renversement de son sens : l'homme des Lumières devait se soumettre à la raison pour se libérer alors qu'aujourd'hui, l'idéologie de la liberté individuelle, qui s'oppose à toute forme d'autorité, celle de la religion comme celle de la raison, dirige la relation pédagogique. Le maître doit s'adapter à l'enfant. Celui-ci a quitté son rôle de disciple ou d'apprenti et il est considéré comme un individu actif, différent selon son milieu social d'origine, son sexe, son stade de développement social et affectif. Le maître et l'élève ne sont donc plus engagés dans une relation asymétrique, mais dans des rapports de réciprocité et d'influence mutuelle : « C'est la relation et la communication et non plus le savoir qui deviendront au centre de l'apprentissage » (Mellouki, 1989 : 88). Le maître est

dorénavant appelé à remanier continuellement ses façons d'être et d'agir avec des élèves toujours différents. Cette nouvelle idéologie pédagogique du primat de l'« affectif » sur le « cognitif » va transformer en profondeur la formation des maîtres et conduire à la réforme des programmes de 1953.

LA RÉFORME DE 1953

Les années 1940 donnent lieu à un souffle de modernisme et de changement dans le monde de l'éducation au Québec. Pour ce qui a trait à la formation des maîtres, les plaintes et les revendications portent principalement sur deux choses, nous rapporte Mellouki (1989) :

- la préparation des 35 examens annuels portant sur les matières académiques dans les écoles normales privent les futurs maîtres de la liberté d'esprit nécessaire pour arriver à penser et à agir sur le plan professionnel et pédagogique ;
- il faudrait uniformiser les niveaux d'instruction requis à l'entrée de l'école normale afin de réserver le maximum de temps à l'enseignement professionnel (soit après la 11^e année scolaire).

Ces recommandations vont conduire à la réforme des écoles normales de 1953. Avec cette réforme, l'école normale devient officiellement une école d'enseignement professionnel, au lieu d'être une institution d'enseignement général. Concrètement, cela amène le nombre d'heures consacrées à la formation générale à tomber en chute libre :

Tableau 1

Le temps hebdomadaire consacré à la formation générale

De 1938 à 1953		Après 1953	
Brevet élémentaire	86 %	Brevet C	8 %
Brevet complémentaire	85 %	Brevet B	13 %
Brevet supérieur	84 %	Brevet A	62 %

(Le brevet élémentaire pour enseigner de la 1^{re} à la 7^e année est devenu le brevet C en 1953, le brevet complémentaire pour enseigner de la 8^e à la 10^e année est devenu le brevet B et le brevet

supérieur pour enseigner la 11^e et la 12^e année et, plus tard, pour enseigner au secondaire est devenu le Brevet A.)

Les cours de formation générale donnés dans les écoles normales en 1938 étaient au nombre de 18; ils seront réduits à 5 cours en 1951 :

Cours généraux de 1938

Instruction religieuse
Langue française
Écriture
Philosophie
Histoire
Géographie
Élément de droit public et privé
Géologie et cosmographie
Langue anglaise
Mathématiques
Sciences et agriculture
Dessin
Économie domestique
Chant et gymnastique

Cours généraux de 1951

Religion
Hygiène physique
Philosophie
Doctrines sociale
Civisme

Le programme de formation professionnelle couvre, à partir de 1953, quatre domaines de connaissances: la didactique, la docimologie, la pédagogie et la psychologie.

La réforme des écoles normales de 1953 a touché profondément leur mission et leurs programmes. Cette réforme résulte d'une pensée critique à l'égard des idéologies traditionalistes et des institutions qui la soutenaient et à l'égard du retard économique dont souffrait le Québec à l'époque. De 1951 à 1953, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique a créé un sous-comité de coordination de l'enseignement qui reçut 50 mémoires et entendit 55 personnes. Ces travaux répondaient aux besoins de moderniser le système d'enseignement et de rendre l'étudiant francophone québécois concurrentiel avec les jeunes anglophones qui sortaient de l'université au moins deux ans plus tôt. Il s'agissait d'offrir à tous les Québécois la possibilité de faire toutes leurs études dans le cadre du réseau public. L'idée de démocratiser l'éducation faisait son chemin: on prônait le droit à tous de poursuivre des études sans que des contraintes géographiques et économiques n'y fassent obstacle.

En analysant cette période de réforme de l'éducation avec la distance du temps, certains sociologues ont compris d'une autre façon l'idée de démocratisation scolaire. Ils conçoivent que l'entreprise de modernisation du Québec qu'est la réforme de l'éducation repose sur l'idée fondamentale, cachée sous l'étendard de la démocratisation, que le capital humain est la ressource la plus importante pour le développement économique des nations et que la prospérité du Québec serait impossible s'il n'avait pas une main-d'œuvre qualifiée. On a donc cru que le Québec souffrait de retard économique parce qu'il n'avait pas un système d'éducation adapté aux exigences de la civilisation industrielle, qui voit dans l'éducation un facteur de prospérité, de puissance et de réduction des inégalités économiques et sociales.

Ainsi, la réforme scolaire des années 1960 n'a pas surgi à l'improviste. Déjà, dans les années 1950, l'école québécoise s'était engagée dans une vaste entreprise de modernisation. Le *Rapport Parent* est l'aboutissement de la pensée moderniste des années 1950, qui croit que l'école doit former une main-d'œuvre qualifiée pour être concurrentielle, d'où la nécessité de donner une orientation professionnelle aux écoles normales. C'est-à-dire créer une école normale où la pédagogie est devenue une science de l'enseignement et s'est affranchie de la matière à enseigner; où le professeur, qu'on y forme, n'est plus un maître qui maîtrise une matière, mais un professionnel de l'enseignement.

Cependant, une question demeure en suspens. Puisque les écoles normales semblaient s'être bien adaptées à la situation en s'ouvrant aux méthodes nouvelles de la pédagogie et en devenant une école professionnelle, pourquoi les commissaires du *Rapport Parent* ont-ils décidé de les abolir?

POURQUOI ABOLIR LES ÉCOLES NORMALES?

Les reproches qu'on faisait aux écoles normales se résument aux éléments suivants:

- le secteur catholique de l'éducation accusait un sérieux retard par rapport au secteur protestant;
- il y avait un trop grand nombre d'écoles normales;
- la taille d'un bon nombre de ces institutions était trop restreinte;

- elles souffraient d'un manque de ressources humaines pédagogiques et matérielles ;
- elles manquaient de professeurs qualifiés ;
- et surtout, le maintien et le regroupement des écoles normales en dehors des universités créaient une dévaluation du milieu scolaire francophone par rapport au milieu scolaire anglophone qui confiait depuis 50 ans, la préparation de ses maîtres à l'institution universitaire.

Devant tous ces problèmes, les technocrates de la Commission Parent devaient trouver la solution la plus rationnelle possible et la seule envisageable, croyaient-ils: créer un système d'éducation cohérent, équitable et efficace placé sous la gouverne du ministère de l'Éducation, qui allait dorénavant assumer la direction et le contrôle de la formation des maîtres de concert avec des représentants des milieux de l'éducation, notamment ceux des Facultés des sciences de l'éducation et des associations d'enseignants :

Les commissaires étaient au courant des efforts entrepris depuis une dizaine d'années dans le but d'améliorer le rendement des institutions de préparation des maîtres et de hausser la qualité de la formation dispensée. Toutefois, même si ces institutions ne formaient pas un système cohérent, les commissaires demeuraient convaincus que l'évolution déjà amorcée devait être accélérée et orientée « par un choix décisif entre les solutions possibles ». Ils pensaient que les exigences de l'avenir imposaient la conception et la mise en place d'un système cohérent, efficace et équitable qui s'intégrera de façon harmonieuse dans l'ensemble de l'organisation scolaire qu'on devra mettre en place. La mise sur pied d'un tel système devra obéir à des principes clairement établis que l'on peut résumer en six points :

- l'unification
- l'uniformisation
- la hausse de la durée globale de formation
- l'augmentation du degré de spécialisation
- l'établissement d'une période de probation
- la responsabilité du ministère de l'Éducation (Mellouki, 1989: 264-265).

Donc, à partir de 1964, les écoles normales ont été abolies, de même que d'autres excellentes institutions scolaires tels les collèges classiques et les écoles de métiers. Ce réseau d'institutions indépendantes a été remplacé par un système « gérable étatique ». Le

ministère de l'Éducation est donc responsable de la détermination des besoins des futurs maîtres et des normes de qualification.

« On » peut tout de même percevoir un paradoxe dans la réforme Parent.

« Ceux qui l'ont mise en œuvre savaient très bien que même le meilleur des systèmes au monde ne valait rien sans les personnes qui sont dedans » (Gagnon, 1989 : 13). On trouve dans le *Rapport Parent* – et dans le *Mémoire de la Fédération des collègues classiques*, qui représentait l'option conservatrice lors de la réforme – des considérations sur le métier d'enseignant où l'on met l'accent sur l'esprit professionnel et la haute responsabilité sociale de l'enseignant.

On y disait donc que :

Le maître n'est pas seulement pour l'enfant un dispensateur de connaissances, un surveillant, un guide, un entraîneur ; il est un modèle d'homme, l'image de l'adulte qu'il faut devenir.

Le maître doit se souvenir en particulier que la réforme de l'enseignement dépend surtout de lui.

Celui qui assume ce rôle doit être choisi avec le plus grand soin (Gagnon, 1989 : 13).

Mais la réforme Parent n'a pas mis l'accent sur la formation des maîtres :

Logiquement on aurait dû mettre le paquet sur la formation des maîtres et développer l'instruction de masse à mesure qu'on avait du personnel qualifié. Mais, on a procédé en sens inverse en démocratisant au maximum sans avoir choisi et formé les maîtres avec le plus grand soin. Les nouveaux enseignants étaient plus des jeunes adultes qui se cherchaient un job, plutôt qu'ils n'avaient la vocation d'enseignant (Gagnon, 1989 : 14).

Georges Compayré, philosophe de l'éducation et professeur d'école normale à l'époque de Jules Ferry, concevait l'éducation à la fois comme un art et une science. L'éducation est un art en tant qu'il se développe aux mains des maîtres qui l'exercent, « qui le fécondent par leur initiative, par leur dévouement, qui y mettent chacun l'empreinte de leur esprit et de leur cœur » (cité dans Laprevote, 1984 : 28). C'est en définitive sur les qualités exemplaires du maître que repose son bon enseignement : le goût de la connaissance, la sûreté d'un esprit juste et bien cultivé, une curiosité toujours en éveil et une faculté d'invention et de création. L'éducation est aussi une science en tant qu'elle se préoccupe d'élaborer au sein d'une théorie des règles de pédagogie que le professeur induit des résultats de son

expérience (pédagogie, didactique). Les indices de la vocation pour l'enseignement que les maîtres des écoles normales devaient d'abord déceler puis développer chez leurs élèves pour l'enseignement ont été oubliés en sciences de l'éducation. Les qualités liées à la vocation (esprit cultivé, curiosité intellectuelle) ne peuvent être développées que par l'étude des matières et des disciplines. Mais, pour bien enseigner une matière, il faut bien la posséder et pour cela « avoir baigné dans la science ».

On a dit en introduction que la façon dont une société éduque sa population est tributaire d'une certaine vision qu'elle a du monde. La société québécoise actuelle interdit aux savants de professer. Un titulaire de doctorat en mathématiques ne peut pas actuellement enseigner les mathématiques au secondaire s'il n'a pas de formation en pédagogie. La dernière réforme du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (1994) et en pédagogie (formation pour l'enseignement au secondaire) ne montre pas que les facultés des sciences de l'éducation insistent sur l'importance pour le futur professeur d'être bien formé dans les matières qu'il devra enseigner. Au lieu d'exiger que les futurs enseignants aient au moins un baccalauréat avant de faire leurs cours de pédagogie, on les envoie dorénavant, dès la première session de leur formation, faire des stages en milieu scolaire. Le futur enseignant reste encore un professionnel de l'enseignement plutôt qu'un maître qui maîtrise une matière.



Bibliographie

- Arendt, Hannah (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Gagnon, Nicole (1989), *La réforme scolaire au Québec*, texte inédit.
- Laprevote, Gilles (1984), *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Mellouki, M'Hammed (1989), *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, IQRC (coll. Documents de recherche, 20).
- Ross, Vincent (1969), « Structure idéologique des manuels de pédagogie », *Recherches sociographiques*, X, p. 171-196.
- Simard, Jean-Jacques (1983), « L'œil-de-dieu au beurre noir: la société contre le sens et la religion à l'école », dans Bernard Denault et Fernand Ouellet (dir.), *Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec*, Montréal, ACFAS (coll. Cahiers de l'ACFAS, 15), p. 210-233.