

Cahiers de la recherche en éducation

La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours

Clermont Gauthier, Luc Bédard and Maurice Tardif

Volume 1, Number 1, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018325ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018325ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

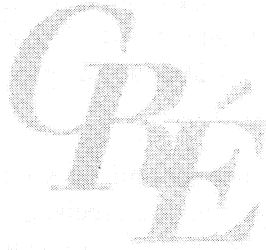
[Explore this journal](#)

Cite this article

Gauthier, C., Bédard, L. & Tardif, M. (1994). La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 87–116.
<https://doi.org/10.7202/1018325ar>

Article abstract

The authors try to relate from a historical point of view the transformations that were made to the curricula of Quebec's public primary schools and to underline the influence those transformations had on the different education faculties between 1861 and nowadays. Through the presentation of a serie of competence traits, the authors identify changes in the educator's role, in his culture and abilities and in his training or education. The whole evolution can be separated in three great periods, being from 1861 to 1968, 1969 to 1978 and 1979 to nowadays.



La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours

Clermont Gauthier, Luc Bédard et Maurice Tardif
Université Laval

Résumé. – Les auteurs cherchent à situer dans une perspective historique les diverses transformations subies par les programmes des écoles primaires publiques québécoises et à souligner l'influence que ceux-ci ont exercée sur les programmes de formation des maîtres entre 1861 et nos jours. Il a été possible de dégager, par la présentation d'une série de traits de compétence, les métamorphoses du rôle, des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) et de la formation des enseignants québécois. Trois grandes périodes semblent caractériser l'évolution du rôle et de la formation des enseignants, soit de 1861 à 1968, de 1969 à 1978 et de 1979 à nos jours.

Introduction

Entre 1861 et 1992, le Québec a connu de multiples réformes de ses programmes d'enseignement dans le secteur public catholique francophone de niveau élémentaire. En effet, presque à tous les dix ans, des révisions globales des programmes ont eu lieu : avant la Révolution

tranquille, les programmes scolaires ont fait l'objet de remaniements en 1861, 1873, 1888, 1898, 1905, 1923, 1937 et 1948-1959; après la réforme, les programmes-cadres ont été mis en place à compter de 1969 et les nouveaux programmes ou programmes-habiletés ont été implantés à compter de 1979. Bref, il n'est pas faux d'affirmer que, depuis l'Acte d'union, le Québec a procédé sans cesse à des révisions de ses programmes d'enseignement.

Cependant, ces changements dans les programmes, même s'ils consistaient le plus souvent en de simples réaménagements ou précisions supplémentaires des contenus à être enseignés aux enfants, apportaient avec eux bien plus que cela; ils impliquaient progressivement aussi une transformation du rôle même de l'enseignant, des habiletés qu'il devait posséder, des connaissances qu'il devait maîtriser, des attitudes qu'il devait afficher et de la formation qu'il devait recevoir. On ne sera donc pas surpris de voir que, parallèlement à cette évolution des programmes d'enseignement dans les écoles publiques, la formation des maîtres a elle aussi subi des transformations qui lui étaient étroitement reliées.

Cette présentation permettra de situer dans une perspective historique les diverses transformations qu'ont subi les programmes des écoles primaires publiques et de souligner l'influence que ceux-ci ont exercée sur les programmes de formation des maîtres entre 1861 et nos jours. Cela nous permettra de dégager, par la présentation d'une série de traits de compétence, les métamorphoses du rôle et de la formation des enseignants québécois. Notre recherche nous a permis de constater que les programmes de formation des maîtres au Québec ont toujours suivi (et non précédé) l'évolution générale des programmes d'enseignement, du moins sous le régime des écoles normales, et qu'ils ont toujours été orientés vers la maîtrise de ces mêmes programmes d'enseignement. L'enseignant formé était alors vu comme celui qui exerçait un métier distinct de celui de tout citoyen ordinaire. Cependant, lorsque le passage de la formation des maîtres à l'université s'est réalisé durant les années soixante, un vide s'est créé. Comme les programmes-cadres étaient flous, comme les exigences à l'endroit des universités étaient peu contraignantes en ce qui concerne la formation des maîtres, comme les facultés des sciences de l'éducation s'inscrivaient dans une dynamique universitaire dont les règles étaient de nature différente de celles des

milieux d'enseignement et les amenaient à fonctionner pour ainsi dire «indépendamment» des programmes d'enseignement, alors l'enseignant formé a pris un visage différent, polymorphe, voire éclaté, et est devenu progressivement une sorte de guide polyvalent dont les caractéristiques, en termes de compétences, ont été très variables d'une université à l'autre. Le vide a donc été rempli par un peu de tout. Plus tard, au début des années quatre-vingt, le Québec s'est doté de nouveaux programmes en réponse particulièrement aux critiques adressées aux programmes-cadres et au nouveau discours sur l'excellence en train de naître, qui nécessitait des objectifs plus précis, des contenus plus uniformes et des indices de performance plus visibles. Même si on ne peut affirmer que les nouveaux programmes soient la cause des changements récents en formation des maîtres à l'université, il reste néanmoins qu'ils n'y sont pas complètement étrangers. Ainsi, les débats actuels sur le rôle de l'enseignant semblent vouloir s'orienter vers l'acquisition par ce dernier d'un statut professionnel, dont le rôle serait, en partie du moins, relié à une maîtrise des programmes d'enseignement. Avant de poursuivre plus avant nos réflexions sur les relations entre les programmes d'enseignement et la formation des maîtres, il convient de préciser que nous allons aborder brièvement, dans un premier temps, la nature et la chronologie des diverses réformes qui ont touché les programmes de l'enseignement élémentaire au Québec depuis 1861. Par la suite, nous soulignerons l'interdépendance qui existe entre les diverses révisions des programmes de l'enseignement élémentaire et les programmes de formation des maîtres et les examens du Bureau central des examinateurs. Puis, nous terminerons par une brève analyse de l'évolution des savoirs de l'enseignant dans les programmes de formation des maîtres.

1. Types de programmes d'enseignement

Nos recherches nous ont conduits à établir notre point de départ en 1861. Pourquoi débiter si tôt? L'analyse de la transformation des programmes scolaires nous entraîne inmanquablement dans une sorte d'enchaînement en cascade vers le passé, de programmes en programmes, et qui aboutit presque naturellement à l'Acte d'union. En effet, les programmes de 1948 sont dans le relais de ceux de 1937 et ces derniers sont issus de la réforme des programmes de 1923, qui elle-même s'inscrivait dans la foulée de celle de 1905, laquelle à son tour était la résultante des

programmes indicatifs de 1898, de 1888 et, finalement, de celui de 1873 qui, en bout de ligne, complétait le travail amorcé avec le programme d'examen en 1861. Dans cet esprit, ce qui existe à l'aube de la réforme des années soixante est donc dans le prolongement de ce qui s'est mis en place durant cette période qui suit immédiatement l'Acte d'union (1841) et dont Rocher (1968) soulignait l'importance. Pourquoi ne pas commencer avant 1841? C'est qu'à ce moment-là le système scolaire n'était pas uniforme et comprenait toutes sortes de types d'écoles : écoles de l'Institution royale, écoles de fabrique, écoles de syndic, écoles privées philanthropiques, écoles des communautés religieuses avec toutes sortes de programmes plus ou moins élaborés (Commission Parent, 1963, 6). En effet, enseigner à cette époque était encore un métier à temps partiel puisqu'il n'y avait pas encore en 1836 de corps enseignant (Labarrère-Paulé, 1963, 21-22) et chaque enseignant y allait donc de ses propres exigences en termes de contenus à placer au programme. Par conséquent, on ne sera pas surpris de retrouver avant 1841 toutes sortes de «programmes» hétérogènes, plus ou moins élaborés, dont le lien avec les pratiques ultérieures est difficile à établir. En outre, il faut souligner qu'en plus de l'absence d'un programme d'enseignement officiel, les mauvaises conditions salariales, l'indifférence de la population rurale pour l'éducation, le faible taux de fréquentation scolaire, l'insuffisance du nombre des écoles et le peu de considération, voire le mépris que l'ensemble de la population accordait au métier d'instituteur n'ont pas facilité les diverses tentatives qui ont été entreprises pour créer des écoles normales (que l'on pense à l'échec de la loi de 1836 qui visait à la création des premières écoles normales).

Cependant après quelques années (entre 1836 et 1841) passées sans lois scolaires, celle de 1841 (à la suite du rapport Durham) a instauré un nouveau départ et donné lieu à la mise en place progressive, dans les années qui suivirent, de structures plus centralisées et surtout plus permanentes (Surintendant, Conseil de l'instruction publique, Département de l'instruction publique, Bureau des examinateurs, Journal de l'instruction publique, écoles normales, etc.) qui ont constitué les pièces essentielles du système scolaire jusqu'à la Révolution tranquille (Commission Parent, 1963, 12) et qui ont marqué de façon profonde toute la question des programmes scolaires et de la formation des maîtres. Plus particulièrement, la création de la nouvelle fonction de Surintendant de l'éducation a

fait apparaître un personnage dont le mandat était de coordonner, entre autres, les programmes scolaires (par le biais des inspecteurs, 1851). De plus, on a assisté en 1857 à la création des premières écoles normales qui suivait celle des premiers bureaux des examinateurs.

Un acteur privilégié de l'époque, le surintendant de la Bruyère, signalait dans une conférence adressée à la convention des membres de la Société d'éducation du Dominium tenue à Halifax, que le régime scolaire catholique de la province de Québec n'avait commencé à se développer qu'à compter de la loi d'éducation de 1846 (*L'enseignement primaire*, avril 1899). C'est ce qu'a repris Rocher (1968) qui soulignait à juste titre l'importance des lois scolaires de 1845 et 1846 en faisant ressortir qu'elles contenaient en substance les éléments fondamentaux des commissions scolaires actuelles. C'est grâce à elles qu'on met en place un système d'enseignement public : «En pratique, il est certain que c'est à ce régime des commissions scolaires qu'on doit au Québec l'implantation d'écoles primaires publiques sur l'ensemble du territoire, même dans les localités les plus isolées ou les moins peuplées» (Rocher, 1968, 37). C'est donc la période qui suit l'Acte d'union qu'il convient d'adopter comme point de départ puisque durant les années subséquentes la question des programmes s'organise de façon plus systématique, des règles concernant la formation des maîtres s'établissent et une structure d'ensemble s'installe de façon plus définitive.

En fait, les premiers programmes d'enseignement sont apparus vraisemblablement avec le souci et l'exigence de la qualification des maîtres. Voilà pourquoi il sera nécessaire, avant d'aborder la formation des maîtres, d'examiner la nature et l'évolution des divers programmes d'enseignement.

Le programme d'examen (1861). – Le programme d'examen est le premier programme répertorié. Il faut préciser que ce n'est pas un programme d'enseignement au sens strict du terme. Il servait plutôt à déterminer les connaissances que les candidats à l'enseignement devaient posséder en vue de l'obtention des brevets des écoles élémentaires, modèles, académiques accordés par les Bureaux des examinateurs. Ce programme tient son origine lointaine d'une circulaire du Surintendant J.B. Meilleur qui, en 1849, exhortait les examinateurs et les commissaires

d'école, à la suite de l'adoption des lois de 1841 et de 1846, à uniformiser les enseignements dans les écoles. Le Surintendant Meilleur avait alors préparé une série de questions auxquelles devaient répondre les instituteurs qui voulaient obtenir du Bureau catholique des examinateurs de Montréal des brevets d'enseignement. Ces questions de qualification ont été reprises par la suite et adoptées officiellement par le Conseil de l'instruction publique (créé en 1856) en septembre 1861. Le programme d'examen était constitué de questions (1 727 au total) ayant rapport aux différentes matières enseignées dans les écoles : grammaire, histoire, géographie, etc. Même si ce programme n'est pas un programme d'enseignement au sens précis du terme, il reste néanmoins qu'en s'y référant, il est possible d'induire de façon indirecte ce qui était effectivement enseigné dans les écoles (Charland, 1987, 254).

Les programmes indicatifs (1873, 1888, 1898). – Le programme d'examen a eu un complément, le programme indicatif. Ce type de programme a été mis en place en 1873 et peut être considéré comme le premier programme d'enseignement officiel. Alors que le programme d'examen a été maintenu et servait à évaluer les qualifications des candidats, le programme indicatif, de son côté, avait d'abord pour but de mettre de l'ordre dans ce qui était enseigné dans les écoles. On le présentait à l'époque comme un tableau de classification des écoles; il indiquait en effet, de façon très succincte, un peu comme une table des matières, les thèmes généraux qui devaient être enseignés au niveau des écoles primaires, modèles et académiques. Très sommaire en 1873, ce programme a été révisé périodiquement, en 1888 et en 1898, pour gagner de plus en plus de précision. Mais ces programmes étaient encore très loin de la profusion des détails présentés dans les programmes-catalogues.

Les programmes-catalogues (1905, 1923-1929, 1937-1939, 1948-1959). – À partir de 1905, et pour les soixante années suivantes, des programmes très précis ont été mis en place. Ces programmes appelés programmes-catalogues, comme leur nom l'indique, spécifient, jusque dans le menu détail, le contenu de ce qui doit être enseigné dans les classes pour chacun des niveaux et pour chacune des matières. Ils comportent également des directives pédagogiques. Au fil des ans, ils ont été l'objet

de plusieurs réformes successives dont la maîtrise d'œuvre incombait à des comités formés par le Comité catholique.

Les programmes-cadres (1969-1978). – Ces programmes issus de la Révolution tranquille et de la réforme de l'enseignement se définissent comme «Un ensemble ordonné et souple de matières qui permet aux institutions scolaires et aux élèves de poursuivre, de façon continue, les objectifs d'un niveau donné d'études» (*École coopérative : polyvalence et progrès continu*, 28). Ces programmes ont été très souples, très généraux. Ils devaient servir en principe à l'établissement d'un programme institutionnel pour tous les étudiants et d'un programme individuel pour chacun. Ils constituent l'expression véritable d'une volonté de rupture avec les programmes-catalogue et l'ancien régime.

Les programmes-habilités (1979-1989). – Les programmes-habilités ou nouveaux programmes sont des programmes détaillés qui visent à corriger un défaut d'imprécision des programmes-cadres sans pour autant retourner aux programmes-catalogues (*Livre Orange*, chap. 7). Ils comportent des objectifs formulés en termes d'habiletés, des contenus essentiels et obligatoires, des guides pédagogiques. La révision des programmes-habilités a duré plus d'une dizaine d'années et a mobilisé les efforts de centaines de personnes. Même si pour certains, ces programmes constituent un retour aux programmes-catalogues, ils présentent néanmoins de nettes différences par rapport à ceux-ci. Qu'il suffise de mentionner notamment qu'ils ne renferment pas une liste détaillée des contenus à voir, mais établissent plusieurs niveaux d'objectifs, dont des objectifs terminaux pour chaque cycle qui sont spécifiés en termes de comportements.

2. Concordance des révisions des programmes d'enseignement, de formation des maîtres et des examens des Bureaux des examinateurs

Comme nous l'avons souligné précédemment, plusieurs réformes de programmes ont été réalisées depuis 1861. Les programmes-catalogues occupent cependant la plus grande partie de notre histoire scolaire des cent trente dernières années (1905-1959). Avant la Révolution tranquille, toutes les réformes de programmes se sont toujours inscrites dans le sens de la continuité les unes par rapport aux autres. Aucune des réformes des programmes ne s'était faite sous le signe de la rupture avec ce

qui précédait. Au contraire, et cela sans doute parce que le Comité catholique assurait le contrôle des réformes de programmes, les révisions, même si elles apportaient parfois des changements considérables comme celle réalisée en 1923, ont toujours été présentées en continuité avec ce qui se faisait antérieurement¹. Le Comité catholique contrôlait également toute la question de la formation des maîtres dans les écoles normales et les examens des Bureaux des examinateurs. À propos de ces derniers, il faut dire qu'ils ont été créés dans le but de pallier l'insuffisance de la formation des enseignants. Il faut préciser que l'absence (entre 1842 et 1856) d'écoles normales et les besoins, parfois pressants, d'enseignants ont contribué à répandre la pratique de l'embauche de maîtres peu qualifiés. Il suffisait, avant 1856 (et le phénomène a persisté, dans le milieu rural, jusqu'à l'aube des réformes scolaires des années soixante), de posséder un certificat de moralité et d'instruction religieuse (signé par un curé) et un extrait du registre des baptêmes pour être en mesure d'exercer le métier d'enseignant. C'est pour combattre cette situation que les Bureaux d'examineurs (1841-1898) et le Bureau central des examinateurs (1898-1939) ont été créés par les autorités. Ces bureaux ont tenté, en faisant passer des examens de certification aux futurs candidats à l'enseignement, d'uniformiser les qualifications des instituteurs et de hausser le niveau de leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques (les savoirs de l'enseignant). Bref, ils constituaient une première tentative pour contrôler l'accès au métier d'enseignant. Cela est extrêmement important puisque dans l'ensemble pour chaque réforme des programmes d'enseignement correspond à peu près une modification des examens du Bureau des examinateurs et des programmes des écoles normales. En effet, les réformes des programmes des écoles normales qui ont eu lieu en 1890 et 1898 répondent, comme en écho, à celles des programmes indicatifs de 1888 et de 1898. De même, aux grandes révisions des programmes d'enseignement de 1905, 1923-1929, 1937-1939, 1948-1959, suivent également celles effectuées dans les programmes des écoles normales en 1905, 1923, 1929, 1940, 1953. Incidemment, pour illustrer ce lien étroit entre les programmes d'enseignement et ceux des écoles normales, le Comité catholique a retardé d'une année l'entrée en vigueur du programme d'études de 1922, jusqu'en 1923, à la suite de la réforme

1 Dans *Évolution des programmes d'enseignement au Québec de 1861 à nos jours* (Gauthier, C. Belzile, C. et Tardif, M., 1993), nous illustrons cette continuité des réformes de programmes d'enseignement avant la réforme des années soixante.

de Mgr Ross, pour permettre, entre autres, aux écoles normales de procéder aux réajustements nécessaires dans leurs programmes. Cela est très significatif pour illustrer l'interdépendance qui existait entre ceux-ci et les programmes des écoles primaires. Quant aux examens du Bureau des examinateurs, ils sont révisés systématiquement quand les programmes d'enseignement le sont. À la réforme des programmes indicatifs de 1878, 1888 et de 1898 en correspond une des examens aux mêmes années. Les réformes des programmes d'enseignement de 1905, 1923, 1937 ont leur contrepartie aux mêmes moments dans les révisions des examens du Bureau des examinateurs. Enfin, l'année 1939 marque l'abolition du Bureau des examinateurs et dorénavant la formation des maîtres devra obligatoirement passer par les écoles normales.

Quant à la période qui suit la Révolution tranquille, elle a été marquée, en 1969, par une rupture avec le passé qui s'est concrétisée avec la mise en place des programmes-cadres dans les écoles élémentaires et secondaires de la province. Par ces programmes d'enseignement, qui s'inscrivaient dans l'esprit général du *Rapport Parent* et dans la transformation des structures pédagogiques (amorçées au début des années soixante), on a voulu faire la promotion d'un monde nouveau et créer une véritable rupture par rapport à tout ce qui existait antérieurement. Et l'un des moments importants de la réforme scolaire a été le transfert de la formation des maîtres à l'université. Il y a donc, par la force des choses, une réforme des programmes de formation des maîtres puisque les universités n'avaient pas à enseigner les anciens programmes. Cependant comme les nouveaux programmes implantés dans les écoles étaient les programmes-cadres et que ceux-ci se caractérisaient par leur grande souplesse, ils laissaient, par conséquent, une marge de manœuvre aux universitaires. De plus, étant donné qu'une des raisons du transfert de la formation des maîtres des écoles normales à l'université était de fournir une formation davantage scientifique aux futurs maîtres, l'accent dans la formation ne fut pas tellement mis sur la correspondance aux programmes d'enseignement comme antérieurement mais plutôt sur l'ouverture de la formation aux divers champs du savoir scientifique. On a donc assisté à un relâchement du lien très étroit qui reliait les programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires et ceux dispensés par les facultés et les départements d'éducation dans les universités. Les programmes-habiletés sont apparus à compter de 1979 et cette réforme des

programmes a duré plus de dix ans. Ces programmes ont vu le jour à la suite de la consultation sur le *Livre Vert* qui a donné lieu à la parution du *Livre Orange*. Avec cette réforme de l'enseignement, l'accent était déplacé de la quantité (démocratisation, accessibilité de l'enseignement) à la qualité (excellence). Même si le *Livre Orange* ne contenait pas de dispositions relatives à la formation des maîtres, il reste que la mise en place d'une pareille réforme des programmes n'allait pas se dérouler sans interpeller d'une façon ou d'une autre la formation des maîtres. En effet, les divers cours de didactique offerts dans les universités québécoises pouvaient dorénavant utiliser le programme d'enseignement en vigueur dans les écoles élémentaires et secondaires pour former les étudiants, programme qui était nettement plus précis que le programme-cadre antérieur. De plus, les discussions au sujet de la qualité de l'enseignement dans les écoles ont fini par atteindre la formation des maîtres elle-même. En effet, les derniers changements qui ne manqueront pas d'affecter, à des degrés divers, la formation des maîtres sont la mise en place, faite actuellement par le ministère de l'Éducation, de standards de formation, non seulement afin d'uniformiser la formation mais aussi de la rendre plus appropriée au contexte réel d'enseignement. La connaissance des programmes d'enseignement fait partie, entre autres connaissances, de ces standards. Même si cette réforme des standards de formation se réalise plus de treize ans après le lancement du *Livre Orange*, il reste néanmoins, si l'on prend pour balise la durée de la révision des nouveaux programmes (jusqu'au début des années quatre-vingt-dix) et les difficultés politiques de procéder à des révisions de programmes de formation quand plusieurs institutions sont impliquées (deux ministères et de nombreuses universités), que les changements dans les programmes d'enseignement nécessitent à plus ou moins brève échéance des transformations dans les programmes de formation des maîtres. Il y a donc là encore un resserrement des liens entre les programmes d'enseignement dans les écoles et les programmes de formation des maîtres dans les universités.

3. Évolution du savoir de l'enseignant dans les programmes d'enseignement élémentaire

Dans l'ensemble, il apparaît que chaque révision des programmes d'études a contribué (en apportant des modifications sur les plans de

l'organisation pédagogique des écoles et des classes, de la méthodologie générale et spéciale, des principes d'éducation, de la discipline, des devoirs ainsi que du rôle de l'enseignant et, surtout, des matières à enseigner) à la transformation progressive des savoirs de l'enseignant puisqu'ils dépendaient, quant à leur nature, de cet ensemble d'éléments que l'on retrouvait dans la plupart des programmes d'enseignement. Cette transformation s'est manifestée par des changements en ce qui concerne les connaissances : 1) les notions et les informations propres au métier et aux disciplines que l'enseignant devait maîtriser (savoir); 2) les habiletés, les manières d'agir et de faire, les techniques, les procédés d'enseignement qu'il devait posséder (savoir-faire); 3) les attitudes, les dispositions intérieures, les valeurs, les conduites, les manières de se comporter qu'il devait afficher (savoir-être). Les changements sur le plan des savoirs exigés de l'enseignant par les programmes d'études allaient avoir des répercussions importantes tant sur son rôle dans la classe que sur sa formation. L'analyse des divers programmes d'enseignement primaire (entre 1861 et 1989) nous a permis de constater ce phénomène.

Ainsi, entre 1861 et 1904, les programmes des écoles primaires réclamaient de l'enseignant, entre autres, la connaissance des diverses manières d'organiser une école en vue de l'enseignement (les modes d'enseignement) et, plus particulièrement, du mode mixte ou simultanément. Cela s'expliquait par le fait que, durant cette période (et dans le monde rural, cette situation a persisté jusque dans les années soixante avec les «écoles de rang»), l'organisation pédagogique était laissée à l'enseignant qui avait la charge d'une école, souvent constituée d'une classe à niveaux multiples. Or, avec la structuration progressive du système scolaire qui s'est manifestée par l'apparition dans les programmes d'études (entre 1905 et 1968) d'un ensemble de directives et de prescriptions concernant l'organisation pédagogique des écoles, la connaissance des modes d'enseignement s'est transformée peu à peu avec l'apparition de certaines autres connaissances qui porteront sur les horaires, les groupes-classes, les cycles d'études, etc. Ainsi, dans le programme d'enseignement de 1905, on a commencé à insister de plus en plus sur la nécessité de connaître le mode d'enseignement simultané. À partir de 1923, les programmes ont commencé à privilégier le recours à ce mode d'enseignement. Le savoir exigé de l'enseignant par les programmes d'études allait se transformer et s'adapter aux nouvelles réalités du sys-

tème scolaire. Ainsi, dans l'ensemble de la période comprise entre 1861 et 1968, on a constaté que les programmes d'études ont eu de plus en plus tendance à réclamer des enseignants qu'ils aient, entre autres, une meilleure connaissance de l'enfant, de son développement, des principes permettant l'élaboration d'un tableau de l'emploi du temps (un horaire) et le classement des élèves selon des niveaux d'enseignement, de l'art d'interroger les élèves, de faire des révisions, de la préparation d'une leçon, des procédés d'enseignement et, surtout, des disciplines à enseigner, dont la liste n'a cessé de s'allonger, particulièrement à partir de 1905. Les programmes allaient devenir de plus en plus détaillés sur l'ensemble de ces questions, pour ne pas dire surchargés. Quant à l'organisation disciplinaire, les programmes d'études n'ont cessé de réclamer de la part des enseignants, entre 1861 et 1939, la connaissance de ses règles et de ses principes; toutefois, à partir de 1939, les programmes deviennent muets sur la connaissance de l'organisation disciplinaire. Dans l'ensemble, le savoir exigé des enseignants par les programmes des écoles primaires n'a cessé de croître entre 1861 et 1968. Entre 1969 et 1978, les programmes-cadres font leur apparition. Ils ont pris forme en réaction aux programmes antérieurs qui étaient jugés trop chargés. De fait, comparés à ces derniers, ils réclamaient peu de choses des enseignants, soit une connaissance des orientations du projet institutionnel de sa commission scolaire ou de son école, une connaissance de l'enfant et de son développement. Ils parlaient peu des contenus à enseigner puisque ceux-ci pouvaient varier d'un projet institutionnel à l'autre. On demandait surtout à l'enseignant, afin qu'il puisse s'adapter à cette «variabilité» des contenus à enseigner, qu'il soit polyvalent et qu'il ait une connaissance des grands champs disciplinaires. Quant aux programmes-habiletés (1979-1989), ils témoignaient, par rapport aux programmes-cadres, d'une nette augmentation des exigences prescrites aux enseignants. Le savoir qu'ils exigeaient des enseignants était notamment caractérisé par la connaissance des programmes d'enseignement dans leur ensemble (objectifs et contenus propres à chaque niveau), des principes de formulation des objectifs d'apprentissage, des matières à enseigner et des principes de la mesure et de l'évaluation, de la psychologie de l'enfant, de son développement, etc.

En ce qui concerne le savoir-faire exigé des enseignants par les programmes d'études, on a constaté qu'il était fortement lié, tant dans sa nature, dans son évolution que dans son étendue, aux éléments du

savoir décrits précédemment. Ainsi, entre 1861 et 1968, l'enseignant devait, entre autres, être capable d'organiser une école en vue de l'enseignement, de classer les élèves de façon à former des groupes-classes, de maintenir l'attention (1861-1904) ou de s'adapter à l'enfant (1905-1968), de punir ou de récompenser les élèves (1861-1939), de faire des révisions, d'utiliser les procédés intuitifs dans leur enseignement et de préparer une leçon (1861-1968) et, surtout, d'enseigner selon des perspectives disciplinaires (1861-1904) et didactiques (1905-1968). Pour ce qui est des programmes-cadres, ceux-ci ont réclamé surtout de l'enseignant qu'il soit capable d'adapter l'enseignement à ses élèves et de recourir à des approches didactiques. Quant aux programmes-habiletés, ils exigeaient, entre autres, que l'enseignant soit capable de susciter l'intérêt des élèves, de recourir à des approches didactiques, d'élaborer et de poursuivre des objectifs d'apprentissage, d'évaluer les élèves.

Concernant le savoir-être, les programmes d'études, entre 1861 et 1904, demandaient que l'enseignant soit un être religieux et moral, qu'il soit un modèle et un exemple pour ses élèves et qu'il respecte les autorités tant civiles que religieuses. Entre 1905 et 1968, bien que ces exigences soient demeurées sensiblement les mêmes, elles n'apparaissent plus aussi clairement dans les programmes. Les programmes-cadres voulaient que l'enseignant soit pour les élèves un guide, qu'il puisse s'adapter aux différences individuelles et respecter l'enfant, celui que l'on appelle dorénavant le s'éduquant. Enfin, pour ce qui est des programmes-habiletés, ceux-ci réclamaient de l'enseignant qu'il puisse établir une bonne communication avec tous, qu'il sache aussi s'adapter à l'enfant et respecter celui-ci. Dans l'ensemble, le savoir-être exigé de l'enseignant par les programmes scolaires s'est plus ou moins transformé selon l'évolution de la société québécoise. D'une société profondément religieuse et renfermée sur elle-même, elle est devenue (avec la Révolution tranquille) de plus en plus ouverte sur le monde et de plus en plus dominée par les communications.

Ces quelques observations nous permettent de constater qu'il y a eu une grande continuité, entre 1861 et 1968, des divers savoirs exigés des enseignants dans les programmes des écoles primaires. Entre 1861 et 1968, chaque réforme d'un programme d'études s'est inscrite dans la foulée de celle qui l'avait précédée. Ainsi, les révisions des programmes

d'études témoignent d'une maturation et d'une évolution tant des structures pédagogiques et administratives du système scolaire que des contenus à enseigner et des savoirs de l'enseignant.

À la suite des quelques constatations précédentes, il est donc possible, sur le plan des savoirs de l'enseignant, de distinguer trois périodes dans l'évolution des programmes d'études des écoles primaires (tableau 1). Celles-ci correspondent à autant de moments dans la transformation du rôle de l'enseignant et des programmes de formation.

4. Évolution du savoir dans les programmes de formation des maîtres au Québec

L'étude des programmes de formation des maîtres, tant dans les écoles normales que dans les universités, a permis de constater qu'ils ont subi l'influence des réformes des divers programmes d'études des écoles primaires. On peut même dire qu'entre 1861 et 1968, les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales ont toujours été en contact étroit avec les programmes des écoles primaires. Cela était probablement lié au fait que les auteurs de ces derniers étaient des professeurs et des principaux d'écoles normales. Ils étaient aussi les auteurs des traités de pédagogie destinés tant aux élèves des écoles normales qu'aux maîtres des écoles primaires puisque ces ouvrages étaient conformes et adaptés aux programmes des écoles primaires. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, les programmes d'études primaires sont apparus vraisemblablement avec le souci et l'exigence de la qualification des enseignants. En effet, le programme d'examen de 1861 illustre bien ce constat. Il a, avant tout, été élaboré pour évaluer et pour certifier les enseignants. Il était constitué d'un ensemble de questions portant sur toutes les matières à l'étude dans les écoles élémentaires de l'époque.

Il constituait l'ensemble du savoir qu'un enseignant devait dispenser dans une école élémentaire et qu'il devait connaître afin de se qualifier pour l'enseignement. L'élaboration de ce programme avait été confiée, en 1861, à Mgr J. Langevin (il a été le principal de l'École normale Laval). Quelques années plus tard, soit en 1865, il a rédigé et publié le traité *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*. L'unité entre ce traité et le premier programme d'études des écoles primaires était tellement remar-

quable qu'il ne serait pas erroné de dire qu'il a été le prolongement naturel, voire un auxiliaire indissociable du programme de 1861, et cela dans la mesure où il permettait un approfondissement de tous les savoirs de l'enseignant.

Le programme de 1905 présente le même type de situation. En effet, le 13 mai 1903, le Comité catholique décidait de créer un sous-comité spécial pour réviser le programme d'études des écoles primaires du Québec. À la suite des recommandations de ce sous-comité, on a chargé l'abbé Dauth (chanoine de l'archevêché de Montréal) de rédiger le programme d'études de 1905. Il faut mentionner que Mgr T.-G. Rouleau, principal de l'École normale Laval et membre du Bureau central des examinateurs, faisait partie du sous-comité chargé de la révision du programme. Il est important de préciser cela, puisqu'en 1904, à la demande du Bureau central des examinateurs, il a rédigé en collaboration avec C.-J. Magnan, professeur à l'École normale Laval et lui aussi membre du Bureau central des examinateurs, et avec J. Ahern, membre du Comité catholique, un traité qui s'intitule *Pédagogie pratique et théorique* tant à l'usage des candidats au brevet d'enseignement, des élèves des écoles normales, que des candidats au programme d'examen du Bureau central des examinateurs. D'ailleurs, en 1911, on allait assister, en ce qui concerne les examens de qualification des maîtres, à une assimilation et à une standardisation du programme d'examen du Bureau central des examinateurs et de celui des écoles normales.

En 1923, Mgr F.-X. Ross, qui a été le principal de l'École normale de Rimouski, a participé à la rédaction du programme d'études et rédigé un traité de pédagogie qui s'intitule *Pédagogie théorique et pratique* (1924) en relation avec le nouveau programme d'études des écoles primaires.

Même scénario, en 1948, avec la contribution exceptionnelle de Roland Vinette, secrétaire du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et secrétaire-adjoint au Département de l'instruction publique et ex-directeur général des écoles normales, à la rédaction du programme d'études publié cette année-là. Il a rédigé lui aussi, non pas un mais deux traités de pédagogie ayant pour titre respectivement *Pédagogie générale* (1948) et *Méthodologie spéciale* (1950).

Dans l'ensemble, cette situation allait contribuer à l'uniformisation des savoirs de l'enseignant qu'on allait exiger tant dans les programmes de écoles primaires, dans le programme d'examen du Bureau central des examinateurs que dans les programmes des écoles normales. D'ailleurs, le cas du programme d'enseignement primaire de 1923 illustre bien cette interdépendance entre ceux-ci, les programmes d'examen du Bureau central des examinateurs et les programmes de formation des maîtres des écoles normales. De plus, il faut préciser pour les examens des Bureaux d'examineurs (1841-1898) et ceux du Bureau central des examinateurs (1898-1939), qui permettaient aux candidats à l'enseignement de se qualifier rapidement, qu'ils ont toujours suivi l'évolution des programmes d'études sur le plan des savoirs (le savoir, le savoir-être et, dans une moindre mesure puisque l'examen était presque exclusivement théorique, le savoir-faire) exigés des enseignants.

Ainsi, entre 1861 et 1968, on retrouvait, en ce qui concerne le savoir exigé dans les programmes de formation des maîtres, sensiblement les mêmes éléments que ceux qui étaient requis des enseignants dans les programmes des écoles primaires. Les principales différences entre ces derniers et ceux exigés par les programmes de formation des maîtres résidaient essentiellement dans l'étude et dans l'approfondissement que l'on faisait de ces divers éléments du savoir de l'enseignant. Il en va sensiblement de même pour ce qui est du savoir-faire et du savoir-être réclamés aux enseignants par les programmes de formation des maîtres entre 1861 et 1968.

Les savoirs des enseignants dans les programmes des écoles normales entre 1856 et 1968 ont consisté pour l'essentiel dans l'apprentissage des rudiments du métier (tableau 1). Cependant, jusqu'en 1953, vu l'insuffisance de la formation de base des futurs enseignants, la majeure partie du programme était consacrée à la formation académique. Mais l'intention était déjà claire au sujet de l'orientation des études. En effet, l'article 10 de la loi 19 Victoria, c. 54 de 1856 stipulait que le but principal du cours d'études des écoles normales était la pédagogie et qu'il devait comprendre, comme complément, l'étude de diverses matières. Comme le programme d'études des écoles normales n'était pas tellement supérieur à celui pour lequel on préparait l'étudiant (Piquette, 1973, 53), il fallait donc passer une bonne partie du temps à revoir les notions à en-

seigner. Il est intéressant de noter que même si une bonne part du temps de formation des écoles normales était consacré au rattrapage scolaire dans les contenus des programmes des écoles, il reste néanmoins que les cours qui étaient dispensés à l'école normale devaient l'être «du point de vue de la pédagogie» (Piquette, 1973, 144). Par exemple, Rouleau mentionnait en 1893 :

Qu'il suffise d'ajouter qu'à l'école normale Laval, l'enseignement est toujours donné en vue de l'enseignement. Le futur instituteur n'apprend jamais une matière exclusivement pour lui-même. Chaque professeur doit non seulement enseigner la branche dont il est chargé, mais aussi et en même temps indiquer ses procédés et ses méthodes avec les différentes applications qu'on peut en faire dans les écoles élémentaires ou primaires (Piquette, 1973, 115).

Tableau 1 – Synthèse de l'évolution du rôle de l'enseignant

	Programmes d'examen	Programmes indicatifs	Programmes -catalogues	Programmes -cadres	Programmes-habilités
	Métier (1841-1968)			Guide (1969-1978)	Professionnel (1979-...)
Savoir	Lié à une pratique			Savoir polyvalent	Savoir scientifique
Savoir-faire	Un savoir d'artisan			Adaptabilité	Didactique et psychopédagogique
Savoir-être	Une vocation (au service d'une tradition religieuse)			Au service de l'enfant	Un service public

Après la révision des programmes d'enseignement de 1905, qui a été une réforme importante au sens où elle marquait le début d'une nouvelle série de programmes, soit les programmes-catalogues beaucoup plus détaillés que les précédents, les règlements des écoles normales indiquaient une précision importante à savoir que le but des écoles normales était de préparer des professeurs à enseigner le programme des écoles catholiques de la province de Québec (article 210). Il faut noter que, à ce moment, a été implanté le premier programme officiel uniforme des écoles normales et, par conséquent, que partout le programme des écoles normales était calqué sur celui des écoles primaires. Cette directive fut maintenue dans les règlements jusqu'en 1953. Parmi les grandes composantes de la formation, on retrouvait deux grands secteurs : la pédagogie et le complé-

ment de formation académique. On l'a vu, pour le second secteur, il consistait en du rattrapage nécessaire et occupait la majeure partie de la plage horaire. Quant à la pédagogie, elle était divisée en deux parties : la pédagogie théorique et la pédagogie pratique. Par pédagogie théorique, on entendait à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être : les qualités que devait avoir l'instituteur; la différence entre l'instruction et l'éducation; la discipline; les relations avec les élèves, avec les parents, avec les autorités civiles et religieuses; les méthodes et les modes d'enseignement; le classement des élèves; les méthodes spéciales à suivre dans l'enseignement des diverses spécialités du programme des écoles élémentaires (d'une manière succincte) et ce que comportait le programme du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique pour les écoles élémentaires. Quant à la pédagogie pratique, elle était surtout l'objet de savoir-faire, de stages dans une école d'application :

Chaque élève enseigne à l'école d'application le nombre d'heures par semaine que le principal juge convenable pour sa formation professionnelle, ou pour le service à l'école d'application, sous la surveillance des professeurs ou du principal de l'école normale. Il est tenu de préparer soigneusement sa leçon et de corriger les devoirs de ses élèves. Son enseignement est apprécié au double point de vue de la discipline et de la méthode (Règlements refondus du Comité catholique, 149).

À compter de 1953 et jusqu'en 1969, la formation des écoles normales s'est sensiblement modifiée dans le sens d'une diminution notable du temps horaire consacré au rattrapage académique et d'une augmentation du temps et des cours consacrés à l'étude du métier. La formation spécifique au métier est toujours le but premier de la formation des écoles normales comme le mentionne, par exemple, l'article 185 des règlements des écoles normales du Comité catholique de 1959. L'école normale y est définie comme une école professionnelle dont le but est de préparer les futurs instituteurs et institutrices à l'exercice de leur fonction. Elle est divisée en trois grands secteurs qui recouvrent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être : la culture générale, le développement de la personnalité et la formation professionnelle. On mentionne que ce dernier champ, la formation professionnelle, est la raison d'être de l'école normale. Cependant, la pédagogie générale cesse d'être la discipline mère; plusieurs disciplines qui se subdivisent elles-mêmes en d'autres sous-matières prennent maintenant le relais : la didactique (qui comporte entre

autres l'étude des programmes d'enseignement et des manuels scolaires en usage et des pratiques d'enseignement), la docimologie, la pédagogie (méthodologie générale, organisation de l'école, histoire de la pédagogie, philosophie de l'éducation, législation scolaire), la psychologie (psychologie générale et psychologie expérimentale, psychologie du développement, psychologie de l'enfance, psychologie de l'adolescence, hygiène mentale, diagnostic pédagogique et enseignement correctif, orientation scolaire et professionnelle).

Donc, pour cette longue période des écoles normales qui s'étend sur plus d'une centaine d'années, la préparation directe au métier a été une préoccupation constante. Que ce souci ait été un peu noyé, jusqu'en 1953, par les nécessités du rattrapage académique relatif à la formation y change peu quant à l'esprit : il fallait maîtriser les contenus enseignés dans les programmes, il fallait aussi savoir les programmes; il fallait enfin maîtriser les éléments de méthodologie nécessaires pour les enseigner. À compter de 1953, les préoccupations relatives au sujet de la formation pratique au métier s'intensifient. Le rattrapage diminue, mais de nouvelles matières propres au métier d'enseignant apparaissent qui annoncent déjà l'arrivée des «sciences» de l'éducation.

Durant la période des programmes-cadres (1969-1978), la formation des maîtres a été marquée par le transfert de celle-ci des écoles normales aux universités. Ces dernières allaient désormais, selon les vœux de la Commission Parent, assumer la formation des futurs enseignants. Or, une des principales raisons de la prise en charge par les universités de la formation des maîtres était de donner aux futurs enseignants une formation qui serait plus scientifique. Ainsi, l'accent ne fut plus tellement mis sur la concordance avec les programmes d'enseignement primaire dans la formation des maîtres, mais sur l'ouverture de celle-ci aux divers champs du savoir scientifique. Dès lors, on a assisté à un relâchement des liens très étroits qui existaient entre les programmes des écoles primaires et les programmes de formation des maîtres. D'ailleurs, le *Rapport Parent* en 1964 donnait déjà le ton à ce que serait la formation des maîtres :

La formation professionnelle des enseignants requiert des cours théoriques, des stages et un entraînement dirigés. Les premiers, en particulier, les cours de psychologie, de didactique et de philosophie de l'éducation doivent être

dispensés dans une perspective réellement scientifique; ils doivent donc éviter tout ce qui les apparenterait à des cours de technique, ou à la simple transmission de recettes éprouvées, tout ce qui les rattacherait trop étroitement aux programmes en usage dans les écoles, aux directives pédagogiques officielles. La formation de l'enseignant ne doit donc pas viser à faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités (Rapport Parent, t. 2, art. 443, 304-305).

De plus, on aurait voulu se mouler aux programmes d'enseignement à cette époque qu'on n'aurait pas pu, par la nature même des programmes-cadres de l'enseignement primaire, tellement ils étaient peu explicites quant aux savoirs qu'un enseignant devait maîtriser. En conséquence, et comme par ricochet, ce trait caractéristique des programmes-cadres allait se refléter aussi dans les programmes de formation des maîtres.

Les recommandations du *Rapport Parent* ont été plus tard traduites juridiquement en 1966 dans le Règlement numéro 4 qui établissait la nouvelle politique de la formation des maîtres et d'obtention des permis d'enseignement. Ce règlement stipulait dans ses articles 1 et 2 que le ministre de l'Éducation décernerait dorénavant les permis d'enseignement et que ces derniers s'obtiendraient dans des institutions reconnues (les universités) après la réussite par les aspirants maîtres d'un programme approuvé de formation qui devait comporter une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogiques.

Comment allait se faire cette approbation des programmes de formation de maîtres dans les universités? En janvier 1969, le Comité de la formation des maîtres mis sur pied à cet effet indiquait dans son rapport que cette procédure ne serait pas tellement compliquée et laisserait une grande marge de manœuvres aux universités.

Nous croyons que le Gouvernement, en déterminant avec précision les conditions minimales d'obtention des divers types de permis d'enseigner, indique par le fait même les critères d'approbation des programmes. Il devrait dès lors supposer que les institutions de formation reconnues par ailleurs en vertu de critères qualitatifs, qui garantissent notamment la compétence de son corps professoral - élaboreront des programmes valables, en tenant compte des règles de minima, sans qu'il soit nécessaire d'instaurer un contrôle ministériel à l'égard de ce travail d'interprétation pédagogique.

En conséquence, tout programme de formation :

- *dont les principales caractéristiques (règles de minima pour la durée, les contenus et, le cas échéant, l'aménagement de la psychopédagogie) sont indiquées dans les conditions d'obtention du permis,*
- *qui est dispensé dans une institution reconnue à cette fin,*

serait en principe approuvé (Comité de la formation des maîtres, 36-37).

Étant donné la généralité des critères d'approbation des programmes, la porte était donc ouverte (et tout y est entré!) compte tenu de la très grande marge de manœuvre donnée aux universités. Les cours de spécialisation augmenteront mais sans être pour autant axés sur les programmes d'enseignement puisque ces derniers sont tellement généraux (programmes-cadres) qu'ils se prêtent à toutes sortes d'interprétation et que ceux qui les dispensent sont souvent des «disciplinaires», et non des enseignants de métier, et sont donc peu familiers avec les exigences particulières de la pratique. La fragmentation des savoirs, déjà visible dans les programmes des écoles normales de 1953, a continué de se réaliser et a atteint un niveau encore plus élevé.

À quelles exigences fallait-il répondre pour obtenir son permis d'enseignement? Selon le document de travail *Organisation de la formation des maîtres pour 1969-1970*, les conditions d'obtention du permis d'enseignement dans la perspective du Règlement numéro 4 étaient d'avoir terminé avec succès une 13^e année ou l'équivalent et de fournir la preuve de sa qualification à l'enseignement sous chacune des six composantes suivantes : adaptation de la personnalité à la fonction d'enseignant; maîtrise de la langue d'enseignement; connaissance du champ d'enseignement; connaissances théoriques de nature psychopédagogiques; aptitude à la pratique de l'enseignement; connaissance du système scolaire québécois. L'établissement de la preuve de la qualification dans ces six composantes est sous la responsabilité de l'institution autorisée à dispenser la formation des maîtres. Quand on sait toute l'extension de signification que peuvent prendre des expressions comme «connaissances théoriques de nature psychopédagogiques», «connaissance du champ d'enseignement», par exemple, on ne sera pas surpris de constater que, durant la période 1969-1978, le savoir que les programmes de forma-

tion des maîtres allaient dispenser aux futurs enseignants a été par conséquent plutôt éclaté.

On visait d'abord, surtout pour l'enseignement élémentaire, la formation d'un éducateur qui saurait, par son savoir, par son savoir-faire et, surtout, par son savoir-être, guider l'enfant dans son développement tout en respectant l'individualité de celui-ci. Il devait aider l'enfant à s'épanouir pleinement selon sa nature, selon ses caractéristiques individuelles et ses intérêts (tableau 1). Au cours de cette période (1969-1978), les programmes de formation des maîtres, à l'instar des programmes-cadres des écoles primaires, ont insisté particulièrement sur la connaissance générale des grands principes de l'éducation et du contexte dans lequel celle-ci allait se faire. De ce fait, le savoir exigé de l'enseignant par ces programmes allait consister, dans bien des cas, dans la connaissance du système scolaire et de certains éléments liés à la psychopédagogie (notamment la connaissance de l'enfant et de son développement). Sur le plan du savoir-faire exigé du futur enseignant, les programmes de formation demandaient qu'il soit capable de créer un climat propice à l'apprentissage et qu'il puisse s'adapter aux élèves en utilisant des approches didactiques. Voilà les principales raisons pour lesquelles, en ce qui concerne le savoir-être, les programmes de formation de cette période réclamaient, dans leur ensemble, du futur enseignant qu'il ait une personnalité équilibrée, qu'il puisse être un guide pour ses élèves et qu'il respecte l'enfant dans ses différences. En fait, on demandait à l'enseignant qu'il soit capable, plus que de connaître et de dispenser un savoir disciplinaire à des élèves (qui pouvait être très variable selon la nature des programmes-cadres et des projets institutionnels), de s'adapter aux intérêts et au développement particulier de chaque enfant. Pour cela, il devait faire preuve d'abord et avant tout d'une attitude d'ouverture à l'autre (d'inspiration rogérienne) qui devait se traduire par une grande polyvalence quant aux contenus à enseigner et aux manières de présenter ceux-ci aux élèves.

La période dans laquelle nous sommes engagés présentement laisse penser que de nombreux changements concernant la formation des maîtres pourraient se produire. Tout se passe comme si on voulait retourner à une formation professionnelle plus intégrée et reliée aux conditions mêmes d'exercice du métier, comme autrefois avec les écoles normales,

tout en maintenant cependant le caractère universitaire de la formation qui manquait aux écoles normales.

Cela était déjà pressenti en 1977 dans le document ministériel qui s'intitule *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* où il était mentionné que l'orientation souhaitée de la formation des maîtres devait être fondée sur les besoins du milieu scolaire et que les éléments de compétence de l'enseignement devaient être déterminés à partir des exigences de la fonction enseignante qui sont reliées aux objectifs de l'école, aux lois du développement de l'enfant, aux niveaux d'enseignement concernés, ainsi qu'à la nature des programmes d'études. Dans ce document, on mentionnait également des règles à observer pour la révision des programmes de formation des maîtres. Il y était spécifié qu'un programme de formation des maîtres devait être un tout intégré d'activités de formation orientées vers la préparation professionnelle et qu'il devait permettre au futur maître d'acquérir les habiletés nécessaires pour dispenser les matières de base et les matières dites d'éveil du programme d'études. Pour être approuvé, un programme de formation devait contenir «[...] un minimum de 45 crédits d'études théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogique : pédagogie, psychologie, didactique, stages d'enseignement» (1977, 13) dont 18 crédits de formation pratique (stages en milieu scolaire et activités en milieu universitaire). De plus, il devait contenir des activités obligatoires sur le système scolaire du Québec, des activités obligatoires de formation pour la clientèle des enfants ayant des troubles d'apprentissage, des activités obligatoires sur l'enseignement de la langue maternelle et les mathématiques, des activités sur trois des cinq groupes de disciplines suivantes : sciences au primaire, sciences humaines au primaire, catéchèse et sciences morales, moyens d'expression (arts plastiques, éducation musicale, expression dramatique et éducation physique), anglais ou français comme langue seconde.

Une politique d'orientation a beau exister cela ne veut pas dire pour autant qu'elle est appliquée avec toute la rigueur nécessaire ou qu'elle va régler concrètement tous les problèmes de la formation des maîtres. Des problèmes plus profonds persistent encore et qui ne trouvent pas facilement une solution. Nous pensons, entre autres, au fait que la formation des maîtres relève des universités et dès lors obéit à certaines règles

de fonctionnement institutionnelles qui peuvent aller jusqu'à nuire à sa mission de formateur. Pensons seulement à l'importance de la recherche, aux exigences de publication, à l'appartenance disciplinaire des professeurs, à la liberté académique qui orientent fortement le travail des professeurs d'université dans un sens qui peut être fort éloigné de celui d'une formation professionnelle intégrée et adaptée au contexte réel d'enseignement. Tout cela fait que, malgré le document d'orientation de 1977, l'éclatement persiste. En effet, la Commission d'étude sur les universités signalait, en 1979, des problèmes de fond qui empêchaient le bon fonctionnement de la formation des maîtres dix ans encore après son arrivée à l'université. Il était mentionné, d'abord, que le pluralisme philosophique était là pour rester, de sorte que l'université devait «[...] refuser un alignement étroit sur les programmes d'études des écoles parce que le pluralisme doit régner dans la formation des maîtres.» (Conseil des universités, 1984, 31). En deuxième lieu, on indiquait que le contenu des programmes de formation souffrait de spécialisation mal conçue qui se caractérise par la fragmentation des savoirs.

Mais, malgré ces problèmes structurels importants, on sent à l'occasion une volonté politique d'améliorer la formation des maîtres. En effet, les ministres Laurin et Morin ont prononcé des discours importants en 1981 et 1984 sur la formation des enseignants. À ce moment-là, il ne faut pas oublier qu'on était en plein dans l'effervescence des changements apportés par le *Livre Orange* qui, sous l'étendard de l'excellence, a occasionné une transformation des programmes-cadres en programmes-habilités. Mais sans doute parce que l'enseignement et la formation des maîtres relèvent d'instances différentes et que les discussions et négociations se sont succédé pendant des années entre les universités et le ministère de l'Éducation², les effets de la réforme des programmes-habilités ont pu tarder quelque peu à se manifester dans les programmes de formation des maîtres. Toutefois, il faut rappeler qu'au cours de l'été 1992, un comité d'agrément des programmes a été mis sur pied pour tenter d'élaborer des standards de formation pour tous les niveaux. L'orientation générale souhaitée par le Ministère³ serait une formation à caractère profes-

2 Voir à cet effet le document réalisé en 1984 par le Conseil des universités et qui s'intitule *La formation des maîtres au Québec – Rétrospective et bilan*.

3 Voir le document du ministère de l'Éducation qui s'intitule *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*.

sionnel (tableau 1) qui exigerait, entre autres, sur le plan du savoir une bonne culture générale, une connaissance des disciplines d'enseignement, une connaissance des programmes d'études (et du contenu disciplinaire à enseigner), une maîtrise de la langue d'enseignement, une connaissance des processus d'apprentissage, une connaissance des divers supports à l'enseignement, une connaissance du développement de l'enfant, une connaissance du système scolaire et de son histoire, etc. Sur le plan du savoir-faire, les exigences semblent s'orienter vers un accroissement, chez l'enseignant, du niveau des capacités et des habiletés psychopédagogiques liées à l'intervention pédagogique (planification des activités d'enseignement, évaluation des apprentissages, élaboration et utilisation des stratégies d'enseignement, utilisation des supports didactiques, adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves, etc.) et à la conduite d'une classe (direction de la classe, maintien de la discipline, animation, etc.) et de certaines habiletés dites «complémentaires» à l'enseignement notamment en ce qui concerne les capacités d'encadrer des élèves, d'établir de bonnes relations interpersonnelles tant au sein de l'école qu'avec les parents, de lutter contre la discrimination sous toutes ses formes, de poursuivre leur formation tout au long de leur carrière, etc. Quant au savoir-être, il semble que l'on exigera de plus en plus que le futur enseignant soit respectueux tant des droits de l'enfant que des différences individuelles, tant physiques, culturelles, ethniques que socioéconomiques, qu'il soit capable de guider l'enfant dans son développement personnel et de l'aider à mieux concilier les exigences de sa formation avec celles de son milieu.

Conclusion

L'évolution du rôle et de la formation de l'enseignant pourrait être scindée en trois grandes périodes (tableau 1). La première période que nous avons identifiée débiterait en 1861 pour se terminer en 1968. Elle serait caractérisée par une remarquable continuité dans l'évolution des programmes d'études et par une première organisation du système scolaire du Québec. Elle se terminerait avec la restructuration scolaire des années soixante. Pendant cette période, le rôle de l'enseignant aurait été plus ou moins rattaché à l'exercice d'un métier, en grande partie basé sur un savoir d'expérience (lié à une pratique). La deuxième période (1969-1978) serait née du souci de réformer le système scolaire dans

son ensemble afin de l'adapter à la réalité des sociétés modernes et, plus particulièrement, de la nécessité de rénover les méthodes d'enseignement. Pendant celle-ci, des tentatives ont été entreprises pour rompre avec un passé scolaire maintes fois critiqué et pour vivre selon un nouvel ordre scolaire (les programmes-cadres, les projets institutionnels, les polyvalentes, etc.). En fait, c'est une période pendant laquelle on a tenté de mettre en place et de vivre selon les réformes préconisées, entre autres, par la Commission Parent et par le Conseil supérieur de l'éducation «L'activité éducative». Au cours de cette deuxième période, le rôle de l'enseignant a tendu à s'apparenter à celui d'un guide. Quant à la troisième période, celle correspondant aux programmes-habiletés (1979-1989), elle a été marquée, sur le plan du savoir exigé des enseignants dans les programmes d'enseignement, par un retour à des programmes plus détaillés et beaucoup plus structurés que les programmes-cadres. Cette dernière période pourrait être caractérisée, entre autres, par la recherche d'une plus grande uniformité dans les programmes d'enseignement utilisés dans les diverses écoles, par une reconnaissance de l'utilité d'élaborer des programmes d'enseignement plus détaillés en ce qui a trait aux objectifs d'apprentissage et de contenu, et par une revalorisation du rôle de l'enseignant qui se manifestera par l'association de sa formation à l'idée d'en faire un véritable professionnel de l'éducation. Toutefois, dans ce dernier cas, la nature du rôle de l'enseignant et de ses savoirs reste encore à définir et il faudra vraisemblablement attendre que le comité d'agrément des programmes et les universités impliquées en formation des maîtres aient terminé leurs tâches pour en percevoir toutes les implications.

Références

- ANONYME (1861-1923).
Anciens programmes d'études des écoles élémentaires catholiques de langue française de la province de Québec (1^{re} partie, 1861-1923) Québec : Département de l'instruction publique, Archives nationales du Québec.
- AUDET, L.-P. (1955).
Le système scolaire de la province de Québec. t. V et VI. Québec : Les Éditions de l'Érable.
- CHARLAND, J.-P. (1987).
Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867 : une institution de l'État libéral. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40(4), 505-535.

- COMITÉ CATHOLIQUE (Procès-verbal du 16 février 1955).
Idées directrices du nouveau programme des écoles primaires supérieures.
- COMITÉ DE LA FORMATION DES MAÎTRES (1969).
Hypothèses. Québec : Gouvernement du Québec.
- COMITÉ DU PLAN DE LA FORMATION DES MAÎTRES (1965).
Procès-verbaux. Québec : Le Comité.
- COMMISSION PARENT (1963).
Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement (tome 1). Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971).
L'activité éducative. Rapport annuel 1969/1970. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984).
Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Commentaires sur un projet ministériel. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1984).
La formation des maîtres au Québec – Rétrospective et bilan. Québec : Gouvernement du Québec.
- CLOUTIER, J.-B. (sous la direction de) (1898).
L'enseignement primaire. Journal d'éducation et d'instruction. Québec : Demers et Frères.
- DE CAZES, P. (compilé par) (1898).
Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec : Département de l'instruction publique.
- DE CAZES, P. (compilé par) (1888).
Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec : Département de l'instruction publique.
- DE CAZES, P. (1905).
Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec. Montréal : Librairie Beauchemin.
- DE CAZES, P. (1906).
Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. Québec.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1977).
La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Document d'orientation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1971).
Situation de la formation des maîtres au Québec en 1970-1971. Document d'information. Québec : Ministère de l'Éducation.

- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1969).
Organisation de la formation des maîtres pour 1969-1970 (document de travail). Québec : Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE (1979).
La formation initiale de spécialistes au primaire et au secondaire pour les langues secondes, les arts et l'éducation physique. Québec : Ministère de l'éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1980).
La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique. Document d'orientation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS (1992).
La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Québec : Ministère de l'Éducation.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1954).
Les problèmes des commissions scolaires : solutions proposées. Mémoire présenté par la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. Québec : Société des Éditions Champlain.
- GAUTHIER, C., BELZILE, C. et TARDIF, M. (1993).
Évolution générale des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire au Québec de 1861 à 1990. Québec : LABRAPs, Université Laval.
- GRÉGOIRE, R. (1987).
L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec. Sainte-Foy : École nationale d'administration publique.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DES MAÎTRES (1976).
La formation et le perfectionnement des enseignants. Rapport du groupe de travail sur la formation des maîtres. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- LABARRÈRE-PAULÉ, A. (1963).
Les laïques et la presse pédagogique au Canada-français au XIX^e siècle. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LANGEVIN, J. (1864).
Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour les diplômés d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie (2^e édition). Québec : C. Darveau.
- LANGEVIN, J. (1865).
Cours de pédagogie ou principes d'éducation. Québec : C. Darveau.
- LES PROFESSEURS DES ÉCOLES NORMALES D'ÉTAT (1968).
La formation des maîtres à l'Université du Québec. Mémoire présenté par les professeurs des écoles normales d'État. Montréal.
- MEILLEUR, J.B. (1849).
Circulaire numéro 12, Appendice (U), 13 et 14 Victoria, A. 1850. Bureau de l'éducation (4 juin). Montréal.

- MILLER, C.-J. et BRIONNE, P.-M. (1923).
Répartition mensuelle du nouveau programme d'études. *L'enseignement primaire*. Octobre-novembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983).
La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979).
L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1966).
L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le Règlement numéro 1. Québec : Gouvernement du Québec.
- PIQUETTE, R. (1973).
Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec (1857-1970). Montréal : Université de Montréal.
- ROCHER, G. (1968).
L'administration scolaire. *Recherches sociologiques*, 9(1-2).
- ROULEAU, MGR T.-G., MAGNAN, C.-J. et AHERN, J. (1909).
Pédagogie pratique et théorique. Québec : J. A. Langlais et Fils.
- VALADE, F.X. (1851).
Guide de l'instituteur, contenant une série de réponses aux questions de la circulaire numéro 12 du surintendant de l'éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la loi des écoles en opération dans le Bas-Canada. Ces questions et ces réponses forment maintenant un seul et même ouvrage destiné à l'usage des écoles (2^e édition). Montréal : P. Gendron.

Abstract. – The authors try to relate from a historical point of view the transformations that were made to the curricula of Quebec's public primary schools and to underline the influence those transformations had on the different education faculties between 1861 and nowadays. Through the presentation of a serie of competence traits, the authors identify changes in the educator's role, in his culture and abilities and in his training or education. The whole evolution can be separated in three great periods, being from 1861 to 1968, 1969 to 1978 and 1979 to nowadays.

Resumen. – Los autores tratan de situar, en una perspectiva histórica, las diversas transformaciones que han sufrido los programas de las escuelas primarias públicas de Quebec y además, de hacer notar la influencia que éstos han ejercido sobre los programas de formación del profesorado entre 1867 y nuestros días. Mediante la presentación de una serie de rasgos característicos de las capacidades del profesorado, ha sido posible obtener los cambios de la función, de los saberes (saber, saber-hacer, saber-ser) y de la formación de enseñantes de Quebec. Tres grandes períodos parecen caracterizar la evolución de la función y de la formación del profesorado de Quebec : 1861 a 1968, 1969 a 1978 y, 1979 a nuestros días.

Zusammenfassung. – Die Autoren versuchen, die Veränderungen innerhalb der Lehrpläne von Quebecs öffentlichen Grundschulen in eine geschichtliche Perspektive zu bringen und den Einfluß zu unterstreichen, den diese Veränderungen auf die Ausbildung der Schullehrer zwischen 1861 und heute ausgeübt haben. Durch die Darlegung einer Reihe von Kompetenzmerkmalen konnten die Wandlungen der Rolle, des Wissens (Kenntnisse, Geschick, Selbstbewußtsein) und der Ausbildung der Quebecer Lehrer herausgearbeitet werden. Die Entwicklung der Rolle und der Ausbildung der Lehrer läßt sich in drei große Abschnitte unterteilen : von 1861 bis 1968, von 1969 bis 1978 und von 1979 bis heute.