

Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989

M'hammed Mellouki

Volume 16, Number 3, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900675ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900675ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 393-404. <https://doi.org/10.7202/900675ar>

Article abstract

During the period 1930 to 1960 there was a change in the writings about teacher knowledge, from a conception of education centred on the teacher and on teaching to one centred on the child and his implication in his own learning. Teacher knowledge includes the corpus of knowledge and methodology of a psycho-pedagogical nature as it is related to various dimensions of the teaching profession. The reform of the 1960's was intended to change the organisation of the school and to modify educational practices in light of this new orientation. However, change in the written discourse about teaching did not produce any notable changes in teaching practices. Currently, writings about teaching seem to show a return to a more traditional conception of what is teacher knowledge and of the role of the school.

Les discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques, 1930-1989

M'hammed Mellouki*

Résumé — Au cours des années 1930-1960, les discours sur le savoir enseignant sont passés d'une conception de l'éducation centrée sur le maître et la didactique à une conception orientée sur l'enfant et son implication dans son propre apprentissage. Le savoir enseignant correspond au corpus de connaissances et de savoir-faire de nature psychopédagogique relié aux différentes dimensions de la profession d'enseignant. La réforme des années 60 devait aménager l'organisation scolaire et façonner les pratiques éducatives en fonction de cette nouvelle orientation. Ce changement dans les discours pédagogiques n'a cependant pas entraîné de modifications notables dans les pratiques des enseignants. Actuellement, les discours pédagogiques semblent indiquer un retour vers une conception plus traditionnelle du savoir enseignant et du rôle de l'école.

Abstract — During the period 1930 to 1960 there was a change in the writings about teacher knowledge, from a conception of education centred on the teacher and on teaching to one centred on the child and his implication in his own learning. Teacher knowledge includes the corpus of knowledge and methodology of a psychopedagogical nature as it is related to various dimensions of the teaching profession. The reform of the 1960's was intended to change the organisation of the school and to modify educational practices in light of this new orientation. However, change in the written discourse about teaching did not produce any notable changes in teaching practices. Currently, writings about teaching seem to show a return to a more traditional conception of what is teacher knowledge and of the role of the school.

Resumen — Durante los años 1930-1960, los discursos sobre el saber del maestro pasaron de una concepción de la educación centrada sobre el maestro y la didáctica a una concepción orientada hacia el niño y su implicación en su propio aprendizaje. El saber del maestro corresponde al conjunto de conocimientos y de saber-hacer de naturaleza sicopedagógica relacionada con las diferentes dimensiones de la profesión del maestro. La reforma de los años 60 debía ordenar la organización escolar y orientar las prácticas pedagógicas en función de esta nueva orientación. Sin embargo, este cambio en el discurso pedagógico no ocasionó modificaciones notorias en las prácticas de los maestros. Actualmente, los discursos pedagógicos parecen indicar un retorno hacia una concepción más tradicional del saber del maestro y del rol de la escuela.

Zusammenfassung — Im Lauf der Jahre von 1930 bis 1960 verlagerte sich der Diskurs über das pädagogische Wissen von einer auf den Lehrer und die Didaktik bezogenen

* Mellouki, M'hammed: attaché de recherche, Université Laval.

Sichtweise auf eine Konzeption, die sich auf das Kind und seine Teilnahme am eigenen Lernvorgang einstellt. Das pädagogische Wissen entspricht der Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten psychopädagogischer Art, die mit den verschiedenen Dimensionen des Lehrberufes zu tun hat. Die Reform der 60er Jahre sollte der Schulstruktur und der pädagogischen Praxis entsprechend dieser neuen Orientierung Form geben. Jedoch hat dieser Wechsel im pädagogischen Diskurs keine bemerkenswerten Veränderungen der Lehrpraxis mit sich gebracht. Die pädagogischen Äusserungen scheinen gegenwärtig eine Rückkehr zu einer konservativeren Auffassung des pädagogischen Wissens und der Rolle der Schule anzukündigen.

Le présent article a pour but d'explorer certains changements qu'ont connus les discours sur le savoir enseignant au Québec durant les 60 dernières années (1930-1989)¹. Il s'agit d'une synthèse provisoire sur une question encore à l'étude. Par «savoir enseignant», nous entendons le corpus de connaissances et de savoir-faire de nature psychopédagogique reliés aux différentes dimensions du métier d'enseignant. Par «discours sur le savoir», nous désignons toute parole, orale ou écrite, qui porte sur le savoir enseignant ou, plus justement, sur les objets autour desquels s'articulent les connaissances et les savoir-faire que doivent posséder les enseignants à une époque donnée, de même que sur l'usage qu'ils doivent faire de ces connaissances. Nous sommes ici confrontés aux représentations et aux idéologies qui prennent pour trame la formation des maîtres, les pratiques de l'enseignement et le rôle que jouent les enseignants au sein de l'école et de la société. Dès lors, les questions qui se posent à l'investigation peuvent être formulées de la manière suivante: quels sont d'abord les objets de connaissance autour desquels s'édifie le savoir enseignant tel qu'il se dégage des discours ou des idéologies pédagogiques? Quelle signification et quelle importance prend chaque objet de connaissance dans l'ensemble? À quelle conception de l'homme et de la société renvoient le savoir enseignant, les discours qui le légitiment et ceux qui le condamnent? Comment s'explique l'évolution qu'a connue le savoir enseignant des années 30 à maintenant?

Si nous nous intéressons aux objets du savoir et non seulement aux programmes de formation pédagogique, c'est que ces derniers ont subi, au cours du temps, de multiples transformations (modification de la terminologie, regroupement de certaines disciplines, séparation des branches d'une même discipline, etc.) sans que de telles transformations de surface ne soient toujours accompagnées d'une modification dans les objets de connaissance. C'est connu, une discipline n'apparaît, ne s'institutionnalise et ne s'intègre dans un programme scolaire que si son objet est relativement bien délimité, que si une communauté de scientifiques adhère à cette délimitation de l'objet et que des agents politiques, économiques et culturels influents se portent à sa défense². Au-delà des matières et des programmes de formation, c'est donc la signification de l'objet à connaître qui est recherchée. Les producteurs des discours pédagogiques eux-mêmes ne manquent presque jamais de rappeler la nécessité d'une telle quête (Isambert-Jamati, 1970, p. 35-39). Et c'est cette signification

des objets du savoir, tels qu'on peut les déceler dans les discours pédagogiques, que le présent texte tente de cerner.

Parmi les objets de connaissance que nous avons identifiés, les suivants occupent une place tout à fait exceptionnelle dans les discours sur le savoir enseignant et, de manière générale, dans les idéologies pédagogiques qui ont dominé la scène scolaire au cours de la période étudiée. Il s'agit de l'enfant, des programmes scolaires (écoles primaires et secondaires), du maître et de la relation pédagogique. Brièvement, trois périodes ressortent dans l'évolution des discours sur le savoir enseignant. La première est préparatoire à la réforme des années 60. Elle s'étend de 1930 à 1964. La seconde est dominée par des changements majeurs qui sont apportés à tout le système d'éducation entre 1964 et 1974, et la dernière est marquée par un retour et une réflexion sur les changements apportés. Elle s'échelonne de 1975 à maintenant.

Limites de l'analyse

Avant d'esquisser les grands traits de cette évolution, nous devons mentionner au moins trois des limites dont on doit tenir compte dans l'interprétation des résultats de cette exploration. Premièrement, on cherchera vainement à retrouver ici et là les traces des longs débats et des luttes politiques et idéologiques qui ont entouré la définition de certaines politiques de formation ou la détermination des orientations que devaient suivre, à un moment ou un autre, les institutions scolaires, les programmes et les établissements de préparation des maîtres. On le comprendra, c'est le compromis coûteux qu'il fallait accepter afin de présenter cette synthèse épurée de l'ambiance chaude, et combien parfois agitée, qui a secoué les idées, les croyances et les institutions sociales et scolaires durant les 60 dernières années au Québec. Deuxièmement, les résultats présentés ici ne s'appliquent qu'au secteur catholique³. Troisièmement, les conclusions relatives à la période précédant la réforme des années 60 sont le fruit d'une étude achevée qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage sur le sujet (Mellouki, 1989), alors que les remarques que nous dégagerons à propos des discours pédagogiques des années 1964-1989 sont le résultat d'une analyse préliminaire portant sur un corpus documentaire restreint.

Dualisme idéologique et savoir enseignant (1930-1964)

Les conclusions que nous dégageons relativement à cette période sont le résultat d'analyses portant sur un corpus documentaire comprenant notamment les programmes officiels des écoles normales, le rapport du surintendant de l'Instruction publique, les procès-verbaux du comité catholique du conseil de l'Instruction publique, quelques manuels de pédagogie, les rapports de la commission Tremblay et de la commission Parent et quelques mémoires qui leur ont été soumis. Deux discours peuvent être mis en évidence. Il ne s'agit cependant pas de discours complètement et en tout temps opposés, mais d'un discours dominant et englobant auquel s'ajoute, à l'intérieur même ou en marge de celui-ci, un second discours qui se constitue et tente de se dégager de l'emprise du premier.

Le discours traditionnel dominant

Le discours traditionnel dominant considérait l'enfant comme un être corrompu qu'il fallait redresser par l'instruction et l'éducation. Selon cette conception, l'enfant était un être mauvais et le fond de sa nature gâté «par suite de la déchéance originelle⁴». L'élève était perçu comme un sujet passif à qui l'institution scolaire devait inculquer des connaissances et des manières d'être et d'agir conformes à la morale chrétienne. L'école primaire étant, à toutes fins pratiques, terminale, sa mission consistait donc à former des citoyens capables de s'intégrer à la vie sociale et professionnelle. C'est ce qui explique pourquoi les programmes scolaires comprenaient une quantité assez considérable de matières (programmes-catalogues). Quant au maître, il avait essentiellement pour rôle de transmettre les connaissances relatives aux matières des programmes, d'imposer l'ordre et la discipline, et de former, par l'exemple qu'il donnait d'homme équilibré et profondément croyant, la personnalité chrétienne de ses élèves. Enfin, la relation pédagogique était de nature asymétrique, fondée sur la contrainte, la peur et la soumission que devait éprouver l'enfant à l'égard du maître⁵. Celui-ci était doté de l'autorité et du pouvoir qu'il tirait de sa possession d'un savoir, de sa position institutionnelle et de la figure symbolique qu'il représentait (le Christ).

Le discours réformiste émergent

Certains traits de ce que nous désignons comme un discours réformiste peuvent être repérés, déjà au début du siècle, dans les écrits de M^{gr} Ross. Ce discours a connu plusieurs formulations successives, d'abord en 1943 sous forme de cinq principes directeurs adoptés par le comité catholique du conseil de l'Instruction publique, puis en 1948 dans l'introduction qui accompagnait les nouveaux programmes des écoles élémentaires, et encore entre 1943 et 1948, dans les articles que consacra Roland Vinette à la pédagogie active, de même que dans l'ouvrage de pédagogie générale publié par cet auteur en 1948. Ce discours trouva sa première concrétisation dans le domaine de la formation des maîtres avec la réforme des programmes des écoles normales mise en vigueur à partir de 1953. De manière générale, l'enfant était considéré comme «l'agent principal» de son apprentissage (Vinette, 1948, p. 90). Sa nature n'était ni bonne ni mauvaise. Elle était liberté. Et comme telle, elle représentait la clé de toute connaissance. Vinette (1948, p. 90) écrivait à ce sujet: «De par sa nature humaine, l'enfant est doué d'une volonté libre qui lui permet d'accepter ou de rejeter les influences qui s'exercent sur lui, de dire oui ou non à toute sollicitation, à tout ordre venant de l'extérieur.» Les programmes scolaires devaient être bien ordonnés, coordonnés entre eux et ne comprendre que les matières de formation fondamentale. L'école primaire était considérée comme une étape conduisant à l'enseignement secondaire et non pas comme une phase terminale. Le maître devait posséder les connaissances relatives aux matières enseignées, à la psychologie de l'enfant et aux méthodes qui font appel à son activité ainsi qu'à son expérience personnelle. Maître et élèves étaient ainsi liés par une relation asymétrique de pouvoir, mais une relation où l'élève disposait

d'une certaine autonomie (Goyette, 1971, p. 168). Le maître devait à la fois dispenser les connaissances au programme, susciter constamment l'intérêt de ses élèves et mettre sur pied des activités d'apprentissage auxquelles pouvaient participer ces derniers.

Ces deux discours se retrouvaient, dans bon nombre de cas, chez le même auteur, que celui-ci soit individuel ou institutionnel. Par exemple, Roland Vinette incitait fortement les élèves maîtres et les enseignants à connaître et à faire usage des méthodes de la pédagogie active tout en reconnaissant à l'école primaire sa fonction traditionnelle de transmission de connaissances et de formation sociale et religieuse. Le Comité catholique lui-même, tout en continuant à défendre l'institution scolaire en place, adoptait des principes et effectuait des réformes qui s'inspiraient en partie des données de la psychologie génétique et de la nouvelle pédagogie. Il n'est d'ailleurs pas difficile de retracer cette même dualité idéologique chez d'autres intellectuels de l'époque⁶ et dans le rapport Parent lui-même.

La fin des années 50 et le début des années 60 furent un moment où, sous des influences structurelles, idéologiques et politiques diverses, et depuis longtemps en oeuvre, se concrétisa un rapprochement, voire une sorte de rencontre d'intérêts et de projets sociaux portés par des individus et des groupes différents, selon certains observateurs de l'époque (Tremblay, 1989, p. 81). La commission Parent fut, à la fois, le témoin et l'agent catalyseur de cette convergence d'intérêts. Elle suscita la réaction des groupes concernés par le problème scolaire, rallia les positions, donna forme et cohérence à des discours qui avaient, jusque-là, dialogué chacun de sa tribune: discours de l'intelligentsia libérale, des élites syndicales, des élites cléricales et religieuses, traditionnelles et modernistes, des représentants de la bourgeoisie, etc. La commission Parent élaborait enfin un grand discours éclectique, à dominance réformiste, qui lança officiellement les changements que l'on sait dans le système scolaire. Inutile de rappeler que la rencontre d'intérêts et de projets sociaux dont il est question fut de courte durée. Les divergences entre les différentes factions de l'élite technocrate, pour ne mentionner que celle-là, ne tarderont pas à se manifester au sein même du jeune ministère de l'Éducation.

Le temps des changements (1964-1974)

Cette période s'étend de 1964 à 1974. C'est en 1964 que la commission Parent dépose la deuxième tranche de son rapport où elle recommande l'abolition des écoles normales. Et c'est en 1974 que la dernière école normale ferme ses portes. Cette dernière date marque aussi l'apogée du débat idéologique qui opposa, notamment, la Corporation de l'enseignement du Québec (CEQ) et l'État, à propos du rôle de l'enseignant au sein de l'école et de la société.

Au cours de cette période, le discours réformiste émergent des années 1930-1964 devient, en subissant des transformations que la commission Parent n'avait peut-être pas prévues, le discours officiel dominant. Qu'il suffise de se rappeler qu'entre 1966-1969, au sein du jeune ministère de l'Éducation, la ten-

dance béhavioriste représentée, entre autres, par Jean-Marie Joly, directeur de la Direction des examens et des programmes, prenait le dessus sur la tendance de «l'humanisme moderne», soutenue par certains hauts fonctionnaires de cet organisme. C'est cette tendance béhavioriste, inspirée des travaux de Bloom et de certains passages du rapport Parent, qui donnera les programmes-cadres en 1969. Quant au discours dominant des années 1930-1964, il prend le maquis, du moins pour un certain temps, et ne réapparaîtra progressivement que vers la fin des années 70, dans un langage relativement renouvelé et avec des arguments aiguisés à la lumière des difficultés qu'a connues la réforme.

Cette période est donc dominée par la mise en place de la réforme administrative et pédagogique. Cette mise en marche se fait sur plusieurs fronts, dont les plus importants pour notre propos sont certainement la promulgation, par l'État, de règlements ainsi que la publication de documents commentant ces règlements et définissant les nouvelles orientations qui doivent être données à l'enseignement et à la formation des maîtres. Parallèlement, il faut coordonner les institutions anciennes, les écoles normales, conduire les universités à prendre progressivement en charge la préparation du personnel enseignant, initier et encourager l'innovation pédagogique par le biais de projets expérimentaux. L'analyse des discours sur le savoir enseignant au cours de cette période, on doit se le rappeler, est encore dans ses stades préliminaires. Parmi les documents qui ont fait l'objet de cette analyse, on peut mentionner les suivants: *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu: commentaires sur le règlement no 1* (Gouvernement du Québec, 1966), *L'école élémentaire renouvelée* (Gouvernement du Québec, 1969), le rapport annuel 1969-1970 du CSÉ (1970) intitulé *L'activité éducative*, et les plus connues des publications de la Centrale de l'enseignement du Québec, c'est-à-dire *L'école au service de la classe dominante* (CEQ, 1972), *École et luttes de classes au Québec* (CEQ, 1974) et *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière: manuel du 1^{er} mai* (CEQ, 1975).

Trois types de discours pédagogiques ou, si l'on préfère, trois idéologies pédagogiques se dégagent de ces documents: un discours organique, un discours syncrétique, un discours critique. Le premier a principalement pour foyer de diffusion le conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), le second le ministère de l'Éducation (MÉQ), le troisième la Corporation de l'enseignement du Québec (CEQ) et plus tard le groupe la Maîtresse d'école. Nous regroupons et appelons discours officiel celui du CSÉ et du MÉQ. Ce regroupement est sans doute contestable. Cependant, même si ce dernier discours s'est davantage inspiré, entre 1966-1969, de la taxonomie de Bloom que du personnalisme rogérien, même si on peut opposer le caractère mécanique du premier à l'esprit dynamique du second, même si, enfin, l'argumentation et les moyens envisagés par l'un et l'autre pour atteindre le but fixé diffèrent à certains endroits, les finalités des deux discours sont essentiellement les mêmes: la promotion d'une école centrée sur l'enfant, sur le développement intégral de sa personnalité et sur l'établissement d'une relation pédagogique où domine égalité et coopération entre maître et élèves. Repérons sous forme synthétique la signification et l'importance que prend chacun des quatre éléments du savoir enseignant retenus plus haut.

Le discours officiel dominant: un discours syncrétique

L'enfant est ici défini comme un être libre possédant en lui toutes les dispositions à l'apprentissage scolaire, de même que la capacité de développer de telles dispositions. L'école primaire constitue une étape préparatoire à l'enseignement secondaire, qui demeure terminal pour bon nombre d'élèves. Les programmes scolaires sont conçus, notamment au primaire, comme des moyens qui doivent concourir au développement intégral de l'enfant. Celui-ci peut même maintenant participer, comme coauteur, à l'élaboration de son propre programme d'apprentissage. Le maître deviendrait un coopérateur, un animateur et une sorte de technicien qui transforme la salle de classe en laboratoire pour ses élèves. La relation pédagogique serait donc fondée sur l'idée de l'égalité des rapports entre maître et élèves.

Le discours critique

L'élève est vu à travers ce discours comme un agent faisant partie d'une classe sociale déterminée et soumis à l'endoctrinement idéologique que pratique l'appareil scolaire. L'idéal pédagogique recherché réside dans la transformation des programmes et du milieu scolaire en un lieu de conscientisation où les élèves apprennent à découvrir et à reconnaître la division des classes sociales, l'exploitation à laquelle est soumise la classe ouvrière et les luttes que mène celle-ci pour sa libération. Le maître devrait prendre parti en faveur de cette libération et s'engager avec ses élèves dans une recherche collective d'une connaissance et d'une pratique révolutionnaires qui dénoncent le rôle d'aliénation idéologique que remplit l'école.

Ce résumé ne donne qu'un écho affaibli du contexte politique et idéologique d'une époque caractérisée, notamment, par les grèves des étudiants et des enseignants au cours de la deuxième moitié des années 60 et par la transformation progressive que connaissait le syndicalisme enseignant: radicalisation des luttes et des revendications, coalition entre les syndicats dans une opposition de plus en plus farouche à l'État. Dans ce contexte, la définition de la mission de l'école et du rôle de l'enseignant prenait une importance capitale. Ce qui était en jeu dans ce débat opposant plusieurs acteurs sociaux, mais particulièrement l'État au syndicat des enseignants, c'était l'espace de pouvoir idéologique et matériel que chacun espérait gagner en façonnant la définition de la fonction de l'école, du savoir enseignant et du rôle du maître.

On peut se demander au passage quelle fut l'efficacité de chacun des discours dans le façonnement du savoir enseignant, quelle audience ont eu ces deux idéologies pédagogiques auprès des enseignants, quelle place elles ont occupée dans leurs manières de voir. Compte tenu du fait que le discours officiel imprimait directement les programmes de l'enseignement et l'interprétation des régimes pédagogiques, et compte tenu du fait qu'il disposait de moyens de diffusion plus considérables (projets pilotes, documents d'orientation, règlements, etc.), on peut supposer que le savoir enseignant, comme ensemble de connaissances, de croyances et de façons de voir, porte davantage les traces

des idéologies pédagogiques officielles que celles de la pédagogie de conscientisation. Il n'en fut toutefois rien, semble-t-il. Selon l'étude de Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1981, p. 58; p. 129), à peine 13 % des enseignants interrogés adhéraient à la conception organique de l'éducation contre 33 % qui acceptaient certains éléments de la pédagogie de conscientisation. D'autres études arrivaient à des conclusions similaires: les enseignants, les futurs enseignants et les formateurs d'enseignants ne se laissent pas facilement pénétrer par les nouvelles idéologies pédagogiques. Et parmi ceux qui adhèrent à ces idéologies, peu ont des pratiques conformes à leurs croyances (Baby, 1973; No-reau, Tremblay et Tessier, 1970; CSÉ, 1982).

Le retour à l'essentiel (1975-1989)

La fin des années 70 et le début des années 80 sont caractérisés, au Québec comme ailleurs, par une baisse sensible des clientèles scolaires, par l'émergence du «néo-conservatisme politique et une vague de renouveau religieux» (Dandurand, 1988, p. 147), par une récession économique qui atteint son apogée vers 1982, par la mise en cause du rôle de l'État-providence, et, avec lui, d'une série d'acquis de la Révolution tranquille. Sur la scène scolaire, on renoue avec la période 1940-1950. Certains éléments appartenant à la fois au discours traditionnel dominant et au discours réformiste émergent de l'époque sont récupérés et intégrés dans une nouvelle synthèse. On continue, ainsi, de souligner l'importance de la pédagogie active et d'une école qui fait place à la participation de l'enfant à son apprentissage et au développement intégral de sa personnalité, mais d'une école qui doit mettre un accent plus fort, que durant la période de la réforme (1964-1974), sur la nécessité de programmes bien structurés et sur l'obligation, pour les élèves, d'une acquisition plus systématique que des connaissances scolaires jugées fondamentales. Des signes de ce revirement étaient présents au moment même où la commission Parent terminait la rédaction de son rapport. Mais, ils n'ont pris un relief évident qu'après les dix premières années de la réforme⁷. C'est dans le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (Gouvernement du Québec, 1977) que fut lancée l'idée, qui prendra la forme d'un slogan par la suite, de l'indispensable «retour à l'essentiel»; il s'agissait, évidemment, de la mission que devaient remplir toutes les institutions scolaires, de l'école primaire à l'université. Et c'est vers 1979, avec la publication de *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, que «l'essentiel» a pris une forme plus définie. À partir de cette date, de nouveaux programmes sont mis en vigueur dans les écoles primaires et secondaires du Québec. C'est à partir des documents explicitant les nouveaux régimes pédagogiques, des discours prononcés par Camille Laurin, à l'époque ministre de l'Éducation, et des textes d'orientation publiés par son ministère entre 1980 et 1982, que l'on peut mettre en évidence certaines des conséquences qu'entraînent de tels changements sur les quatre objets constitutifs du savoir enseignant sur lequel porte cette analyse. Ces objets, rappelons-le, sont l'enfant, les programmes scolaires, le maître et la relation pédagogique.

Sommairement, et contrairement à la période précédente, où les programmes-cadres lui laissaient, théoriquement, une assez grande liberté dans

la détermination de son propre programme scolaire et dans le choix des activités d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1966, 1969), l'enfant assimilera, dorénavant, des connaissances qui lui seront imposées par le ministère de l'Éducation, à qui revient l'élaboration des programmes, la détermination de leurs contenus et la définition des régimes pédagogiques explicitant les modalités de leur application. L'esprit qui continuera, théoriquement, à animer l'organisation de l'école et à orienter la pratique des enseignants demeure encore celui de la pédagogie active: l'école visera le développement intégral de l'enfant et l'enseignant mettra en place les activités et créera l'ambiance favorables à ce développement. Mais la priorité est désormais donnée à l'acquisition des savoirs scolaires fondamentaux (CSÉ, 1982; Grégoire, 1987; Hensler et Raymond, 1986; Hensler, Raymond et Elbaz, 1986). Et c'est là le sens de l'appel, maintes fois répété, d'un retour à la fonction essentielle de l'école.

Ce retour, quelques études le suggèrent (Grégoire, 1987), représente une sorte de réconciliation avec les deux discours pédagogiques, le discours conservateur dominant et le discours réformiste émergent, des années 40 et 50. Cette réconciliation est rendue possible grâce à une relecture de ce document envoûtant qu'est le rapport Parent et, surtout, grâce à une meilleure connaissance des idées pédagogiques de l'époque qui a précédé la réforme des années 60 et au travail souterrain, mais efficace, du discours conservateur de l'avant-réforme, qui a toutefois été forcé de modifier sa conception de l'école et de la pédagogie à la lumière de l'expérience scolaire des 25 dernières années.

En conclusion, parmi les objets explorés autour desquels se sont articulés les discours sur le savoir enseignant, l'enfant est, sans conteste, celui qui a pris, des années 30 jusqu'à la réforme des années 60, une importance capitale qui sera toujours confirmée par la suite. Cette place qu'occupe l'enfant est due en particulier à l'évolution et à la pénétration de la psychologie, importée au Québec notamment par les dominicains⁸, de la psychologie génétique, de la psychologie appliquée à l'apprentissage, de même qu'au regain qu'a connu, dans les discours pédagogiques, la philosophie de l'école active et, enfin, à la tombée des barrières imposées à la pensée laïque libérale. Des élites, formées en sciences sociales positives, poussées par le désir de participer de près aux transformations qui s'opéraient dans les structures et dans les idéologies sociales au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ont largement contribué à cette détermination de l'espace qu'occupe l'enfant dans le discours pédagogique. Et ce fut là, selon Buyse (1935), un «renversement total des données du problème pédagogique, comparable à ce que fut la révolution copernicienne en astronomie, un [renversement qui a] ramené l'attention sur le sujet de l'éducation alors que les didacticiens l'avaient centrée sur le maître comme l'agent éducatif» (cité par Cambon, 1974, p. 54).

Si cette rupture idéologique, qui s'est opérée de façon décisive au cours des années 40 et 50, dans le discours pédagogique du comité catholique du conseil de l'Instruction publique, n'a pas donné lieu à des pratiques éducatives centrées sur l'enfant, c'était principalement parce que l'organisation scolaire de l'époque ne favorisait pas l'émergence de telles pratiques: ratio maître/élèves trop élevé, programmes chargés, école primaire terminale, directives offi-

cielles contraignantes, système rigide d'examens et de contrôle des connaissances, ressources pédagogiques et didactiques lacunaires, institutions, formateurs et programmes de formation des maîtres centrés sur l'inculcation de recettes et peu tournés vers l'innovation. Ce fut le diagnostic posé par la commission Parent et la situation que le ministère de l'Éducation, dès sa création, s'est donné pour mission de réformer en priorité. Vingt-cinq ans plus tard, alors que l'espace scolaire aménagé semble assez propice à de nouvelles pratiques pédagogiques (Carbonneau, 1988), les méthodes des enseignants ne paraissent pas s'être beaucoup inspirées de l'esprit de la pédagogie de l'école active, si l'on croit les évaluations qu'en font le ministère de l'Éducation, le conseil supérieur de l'Éducation et les quelques rares études qui ont abordé ce sujet (Gouvernement du Québec, 1986; CSÉ, 1988, 1987; Cormier *et al.*, 1981).

Est-ce à dire qu'une pratique pédagogique centrée sur l'apprentissage d'une pensée autonome, sur l'établissement de rapports entre maître et élèves fondés sur le dialogue et non sur la persuasion et la soumission, une pratique qui vise, comme l'ont fortement souhaité les réformistes des années 40 et 50 et recommandé la commission Parent, la formation d'individus libres, demeurera, à jamais, un idéal irréalisable, un rêve, un slogan? Cette question ouvre l'analyse sur une perspective dans laquelle peu d'études en histoire de l'éducation se sont engagées ces dernières années au Québec. Nous sommes, dès lors, renvoyés à la crise que traversent, en Occident, l'individualisme des sociétés modernes et le néo-libéralisme politique. C'est qu'au fond il y a un paradoxe. Alors que, dans le contexte des années 1940-1960, on a beaucoup insisté, particulièrement au Québec, sur la libération des individus du poids de la doctrine religieuse par le moyen d'une éducation rationnelle, la conjoncture des années 1970-1980 a vu se multiplier les contraintes sociales, politiques et idéologiques qui ont plutôt eu tendance à réduire davantage la marge de liberté dont disposent les individus: formation scolaire toujours plus élevée, créativité et autonomie dans le travail, capacité de travailler en équipe, respect des droits syndicaux, patronaux, gouvernementaux, chômage chronique et emplois de plus en plus précaires pour les jeunes et pour les catégories sociales défavorisées. En somme, alors que les idéologies néo-libérales prophétisaient l'équité, l'égalité et la liberté pour tous, l'évolution sociale a plutôt été le témoin d'un resserrement de l'étau économique et idéologique autour des individus et des groupes sociaux les plus démunis⁹. Nous sommes rendus à un moment où «pour la première fois, ce monde des choses, des systèmes et des machines ne domine plus l'être humain seulement comme citoyen ou travailleur, mais comme personne et comme sujet même» (Touraine, 1989, p. 34). Est-ce à dire que, dans ce contexte, l'appel à des pratiques libératrices, comme celles que propose la pédagogie active, n'a été qu'un slogan dont la force de séduction est restée sans effet sur les méthodes d'enseignement ici comme ailleurs? Si tel est le cas, le moment est venu d'entreprendre des études historiques sur les usages d'un slogan qui a extraordinairement résisté à l'usure du temps.

NOTES

1. Le présent texte est le résultat de travaux subventionnés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et l'auteur bénéficie d'une bourse de recherche du Canada octroyée par le même organisme. Qu'il en soit vivement remercié. Par ailleurs, ce texte est une version remaniée de deux communications prononcées au Québec, l'une au congrès de l'ACFAS tenu à l'Université du Québec à Montréal du 15 au 19 mai 1989, l'autre au congrès des Sociétés savantes tenu à l'Université Laval du 27 mai au 10 juin 1989.
2. Voir, par exemple, Lyotard, 1979, p. 44-52; Kuhn, 1970.
3. Nous débutons également une étude analogue sur le secteur protestant.
4. Cité par Duval, 1963, p. 208; lire aussi sur le même sujet Goyette, 1971.
5. Duval (1963, p. 210) cite le passage suivant de la revue de *L'enseignement primaire* qui connaissait une assez grande diffusion auprès des instituteurs et institutrices: «Les enfants nous domineront si nous ne les dominons pas; ils seront nos maîtres, si nous ne sommes pas les leurs. Il faut donc les assujettir et prendre au premier abord de l'ascendant sur eux.»
6. À titre d'exemple, voir l'étude que consacre Fournier (1986, p. 114-173) à la pensée du père Georges-Henri Lévesque.
7. Lire à ce sujet les communications de Vinette et de Roquet dans les actes du colloque *Le rapport Parent, dix ans après*, 1975; lire aussi, plus près de nous encore, les témoignages réunis par Jolois et Piquette, 1988.
8. Voir Hamelin et Gagnon, 1984, tome 1, p. 414-419; lire aussi sur le même sujet le témoignage du père Noël Mailloux (1984).
9. Voir, par exemple, Émond et Guyon, 1988, et Paquet, 1989, notamment, p. 19-40.

RÉFÉRENCES

- Baby, A., *Le projet CEXFORME: contrôle d'une expérience de formation des maîtres de l'élémentaire. Rapport d'évaluation*, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1973.
- Cambon, J. et R. Buyse, in J. Cambon, L. Lefebvre et D. Delchet, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris: Presses Universitaires de France, 1974, p. 51-72.
- Carbonneau, M., L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le rapport Parent, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIV, no 1, 1988, p. 104-120.
- Centrale de l'enseignement du Québec, *L'école au service de la classe dominante*, Québec: CEQ, 1972.
- Centrale de l'enseignement du Québec, *École et luttes de classe au Québec*, Québec: CEQ, 1974.
- Centrale de l'enseignement du Québec, *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière: manuel du 1^{er} mai*, Québec: CEQ, 1975.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité éducative: rapport annuel 1969-1970*, Québec: Conseil supérieur de l'Éducation, 1970.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau. Rapport annuel 1981-1982*, tome 2, Québec: Éditeur officiel, 1982.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *Les visées et les pratiques de l'école primaire. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec: Conseil supérieur de l'Éducation, 1987.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq après*, Québec: Éditeur officiel, 1988.
- Cormier, R., C. Lessard, P. Valois et L. Toupin, *Les enseignantes et les enseignants du Québec, volume IV: valeurs éducationnelles*, Québec: ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1981.
- Dandurand, R., *Le mariage en question*, Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture, 1988.
- Duval, L., Quelques thèmes idéologiques dans la revue *L'enseignement primaire*, *Recherches sociographiques*, vol. IV, no 2, 1963, p. 201-217.
- Émond, A. et L. Guyon, *L'enquête santé au Québec, faits saillants 1987*, Québec: ministère de la Santé et des Services sociaux, 1988.

- Fournier, M., Le père Lévesque, les sciences sociales et la Révolution tranquille, in M. Fournier, *L'entrée dans la modernité: sciences, culture et société au Québec*, Montréal: Éditions Saint-Martin, 1986, p. 113-173.
- Gouvernement du Québec, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement numéro 1*, Québec: ministère de l'Éducation, 1966.
- Gouvernement du Québec, *L'école élémentaire renouvelée*, Québec: ministère de l'Éducation, 1969.
- Gouvernement du Québec, *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, Québec: ministère de l'Éducation, 1977.
- Gouvernement du Québec, *Évaluation des programmes d'études, mathématiques, primaire: rapport global*, Québec: ministère de l'Éducation, 1986.
- Goyette, G., *L'idéologie scolaire proposée par une revue pédagogique québécoise*, thèse de doctorat, Ottawa: Université d'Ottawa, 1971.
- Grégoire, R., *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire catholique francophone du Québec*, Québec: École nationale d'administration publique, 1987.
- Hamelin, J. et N. Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois, le XX^e siècle*, Montréal: Boréal Express, 1984, tome 1.
- Hensler, H. et D. Raymond, Les convergences des nouveaux programmes du primaire et leurs implications pratiques, *Vie pédagogique*, no 41, mars 1986, p. 8-12.
- Hensler, H., D. Raymond et F. Elbaz, *Analyse comparative critique des nouveaux programmes d'étude du primaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, Éditions du CRP, 1986.
- Isambert-Jamati, V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- Jolois, J.-J. et R. Piquette, *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*, Montréal: Université du Québec à Montréal, 1988.
- Kuhn, T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion, 1970.
- Liyotard, J.-F., *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*, Québec: Gouvernement du Québec, Conseil des universités, 1979.
- Mailloux, N., L'Institut de psychologie: un groupe de professeurs et d'étudiants qui cherchent à comprendre ce qui fait que l'homme est homme et peut le devenir toujours davantage, in G.-H. Lévesque (éd.), *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec* [Actes du Mont-Gabriel, 1981], Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1984, p. 27-44.
- Mellouki, M., *Savoir enseignant et idéologie réformiste, la formation des maîtres, 1930-1964*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1989.
- Noreau, J.-J., B. Tremblay et R. Tessier, *L'évolution d'une stratégie de changement: l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois*, Québec: ministère de l'Éducation et Éditions de l'Institut de formation par le groupe, 1970.
- Paquet, G., *Santé et inégalités sociales, un problème de distance culturelle*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1989.
- Roquet, G., Quelques notes sur la formation des maîtres d'après le rapport Parent (1964-1974-1984), in L.-Ph. Audet, G. Filion, M. Lebel, D. Munroe, G. Rocher, G. Roquet, A. Tremblay et R. Vinette, *Le rapport Parent, dix ans après*, Montréal: Bellarmin, 1975, p. 87-95.
- Touraine, A., La crise de la modernité, *Interface*, vol. 10, no 2, mars-avril 1989, p. 30-34.
- Tremblay, A., *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur, antécédents et création, 1867-1964*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989.
- Vinette, R., *Pédagogie générale*, Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1948.
- Vinette, R., Les structures pédagogiques, in L.-Ph. Audet, G. Filion, M. Lebel, D. Munroe, G. Rocher, G. Roquet, A. Tremblay et R. Vinette, *Le rapport Parent, dix ans après*, Montréal: Bellarmin, 1975, p. 59-73.
- Vinette, R., De l'école normale à l'université, in J.-J. Jolois et R. Piquette (éd.), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*, Montréal: Université du Québec à Montréal, 1988, p. 61-80.