

# Enseignantes et enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille

Thérèse Hamel

Volume 17, Number 2, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900698ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900698ar>

[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

Hamel, T. (1991). Enseignantes et enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 245–263. <https://doi.org/10.7202/900698ar>

Article abstract

The author analyses views of male and female teachers, from both lay and religious communities, regarding teacher training at a time when a proposal to transfer this training from normal schools to universities was being discussed. The author proves that, starting in the mid-1950's, both communities were in the process of modifying their respective positions, given the important changes which would transform the institutions for which they worked and their living conditions; especially their relationship to knowledge and the teaching profession.

# Enseignantes et enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille

**Thérèse Hamel**  
**Attachée de recherche**  
**Université Laval**

**Résumé** — L'auteure analyse les rapports qu'entretenaient les enseignantes et les enseignants laïques et religieux à l'endroit de la formation des maîtres au moment où se discutait l'abolition éventuelle des écoles normales et le transfert de ce type de formation à l'université. L'auteure montre comment, à partir du milieu des années 50, enseignantes et enseignants laïques et religieux étaient en train de modifier totalement leurs rapports respectifs devant les bouleversements en voie de transformer autant les institutions où ils travaillaient que leur condition de vie, de travail, voire leur rapport au savoir et au métier d'enseignant.

Les multiples débats qui ont ponctué et façonné les politiques éducatives jusqu'à la création du ministère de l'Éducation en 1964<sup>1</sup> ainsi que les importantes transformations qu'ont connues les institutions de formation des maîtres menant entre autres à la disparition du Bureau central des examinateurs en 1939 (mode non institutionnel de certification) et à l'accroissement de la formation professionnelle dans les écoles normales, à partir de 1953-54, ont directement touché les éducateurs des écoles normales ainsi que les enseignants et enseignantes des écoles primaires et secondaires, à chaque époque dans leur vie professionnelle (Hamel, soumis pour publication).

Il faut toutefois se demander dans quelle mesure les discussions relatives à l'évolution des politiques de formation des maîtres ont donné une place aux enseignants et enseignantes lors des débats entourant ces questions, ou encore si elles ont suscité des réactions et des prises de position de la part des associations ou groupements d'éducateurs.

Si les enseignants et enseignantes ont disposé de peu de place dans les organes officiels de décision, ils ne se sont pas confinés toutefois au silence ou à l'expression de positions feutrées à l'intérieur des seuls cadres de leur mouvement associatif respectif. À maintes reprises, ils ont fait entendre leur voix lors des discussions publiques, et parfois même de façon fort élaborée. En plus des résolutions de congrès qui ponctuent l'histoire de toute organisation ou groupe de pression, ils ont profité des tribunes particulières qui, à cette époque, ont joué un rôle essentiel dans les débats éducatifs: nous voulons parler ici des com-

missions royales d'enquête. Or celles-ci représentaient des révélateurs de tendances latentes dans une société où germaient les ferments de ruptures profondes du tissu social, mais aussi des consensus idéologiques alors établis.

Pour la période de 1939 à 1964, deux moments particulièrement importants ont suscité des prises de position structurées de la part des éducateurs et des éducatrices. La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Gouvernement du Québec, 1955), mieux connue sous le nom de Commission Tremblay et la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, qui mènera à la publication du Rapport Parent (Parent, 1963) au début des années 60, rassemblent une mine de renseignements sur le point de vue des acteurs sociaux impliqués dans le domaine éducatif<sup>2</sup>.

À elles seules, ces deux commissions d'enquête ont provoqué une prise de conscience et suscité un moment de réflexion intense sur l'avenir de notre destinée scolaire. Il ne faut nullement oublier que la moitié des mémoires présentés à la Commission Tremblay ont centré leur attention sur les problèmes éducatifs. Les travaux de cette commission peuvent ainsi être considérés comme une avant-première du Rapport Parent. L'ampleur de la réponse enseignante à la sollicitation des commissaires fut à cet égard phénoménale. C'est donc à une réflexion d'ensemble sur l'avenir et les destinées de notre système éducatif que se sont astreints des milliers d'éducateurs pendant cette période où mûrissaient les germes de la Révolution tranquille.

Contrairement à l'idée que l'on se fait habituellement de ce qu'il est convenu d'appeler le «corps enseignant», il faut reconnaître qu'il est stratifié depuis fort longtemps. État de vie, appartenance sexuelle, groupe ethnique et linguistique, niveau d'enseignement, formation et certification reçues, expérience dans l'enseignement, sont autant d'éléments qui peuvent introduire des différences quelquefois profondes entre les groupes d'enseignants concernés par une question d'ordre scolaire ou professionnel. Ainsi, par exemple, le type de brevet obtenu, la durée de l'expérience dans l'enseignement, ou encore, le lieu géographique ou social où s'effectue le travail pourront parfois diviser des enseignants et enseignantes unanimes sur d'autres questions. Inversement, au-delà de ces distinctions, des alliances et prises de positions communes viendront quelquefois cimenter des accords à court ou même à long terme, entre des segments du corps enseignant que l'on aurait pu croire définitivement opposés.

À cet égard, l'étude des rapports entre éducateurs laïques et religieux est intéressante à plus d'un titre; Bélanger et Juneau (1975) ont d'ailleurs montré que l'état de vie et l'appartenance sexuelle avaient plus d'influence sur la culture des enseignants et enseignantes que des facteurs comme la formation et la qualification. Dans cet article, nous nous proposons d'examiner quelques facettes de la segmentation du corps enseignant selon son état de vie laïque ou religieux. Nous nous attarderons plus précisément à cerner l'incidence que cette segmentation a pu exercer sur les orientations que les éducateurs et éducatrices entendaient donner à la formation des maîtres dans la période qui précède la Révolution tranquille.

### ***Quelques facteurs de différenciation entre laïcs et religieux***

Pratiquement, la cléricatisation du corps enseignant sera un des traits marquants de la composition du personnel scolaire québécois jusqu'à la réforme des années 60. En 1940, les religieux et religieuses représentaient 49 % du personnel enseignant dans les écoles. Cette cléricatisation, amorcée au siècle dernier, tout comme la féminisation d'ailleurs, poursuivra néanmoins une courbe descendante à partir des années 50. La proportion du personnel laïque dans les écoles passera en effet de 96 %, en 1836-37, à 55 %, en 1950-51 (Hamel, 1981). Elle entraînera des différences profondes touchant autant la façon de vivre et la condition enseignante que les rapports que ces éducateurs entretiendront face à l'évolution des institutions dispensant la formation des maîtres.

État de vie et appartenance sexuelle se conjuguent quelquefois pour différencier de façon encore plus fine un «corps enseignant» déjà fort fragmenté. Ainsi, la très grande majorité des institutrices laïques enseignent loin des grands centres alors que les religieuses et les religieux travaillent en milieu urbain ou dans les couvents de village. Avant 1960, moins de 10% des institutrices laïques enseignent dans les villes de Québec et de Montréal (Thivierge, 1981).

Les différenciations entre laïcs et religieux ne touchent pas que la localisation géographique des enseignants. L'état de vie a des incidences sur la formation reçue, la durée de la carrière enseignante ainsi que sur les possibilités d'avancement dans la hiérarchie scolaire. Un premier facteur important de différenciation est l'exemption des brevets de capacité dont bénéficieront les religieux et les religieuses jusqu'aux années soixante. Leur état de vie était en effet considéré comme garant de leur talent à enseigner. Malgré ce privilège, les communautés enseignantes tant masculines que féminines créeront toutefois leurs propres institutions de formation de maîtres — les scolasticats-écoles normales — à partir des années 30.

Alors que les institutrices laïques demeureront en général moins longtemps dans l'enseignement, le mariage signifiant pour la plupart la fin de leur carrière, les religieuses et les religieux voueront leur vie entière à l'éducation et occuperont de façon plus importante les postes de direction. Pour les institutrices laïques qui ont en moyenne 7,4 années d'expérience en 1950-51, la probabilité d'accéder aux postes de direction ou de supervision est à peu près nulle (Tremblay, 1955, p. 60). Même pour les quelques institutrices laïques de carrière qui existaient (9 % ont plus de 20 ans d'expérience en 1950), l'accès à une direction d'école est pratiquement impossible (Thivierge, 1981, p. 271):

En 1953-1954, mademoiselle Berthe Monette est encore l'unique institutrice laïque dans une école hors de Montréal à avoir pu accéder au poste de directrice d'une école primaire supérieure.

Par contre, les religieux et les religieuses qui représentent respectivement 20 % et 6,4 % du personnel enseignant en 1960 et 1961 détiennent 65 % des postes de direction d'école au Québec, soit 45 % des postes pour les hommes et 20 % pour les femmes. Les institutrices laïques pour leur part n'occupent que

10,8 % de ces emplois alors qu'elles constituent presque 60 % de l'ensemble du corps enseignant. Quant aux instituteurs, ils détiennent le quart (24,2 %) des postes de direction, alors qu'ils ne représentent que 14 % du personnel enseignant (Thivierge, 1981).

Par leur présence au Comité catholique du Département de l'instruction publique (D.I.P.), à la direction des écoles et au principalat des écoles normales, les congréganistes s'assuraient un rôle prépondérant au sein de l'appareil de formation de maîtres et même à l'intérieur du corps enseignant pris dans son ensemble. Par contre, en matière salariale, les religieux et religieuses recevaient des salaires moins élevés que leurs homologues laïques. Ce sont leurs communautés respectives qui ont absorbé les contraintes budgétaires qui pèseront de plus en plus lourd sur les destinées des communautés enseignantes.

Cette mosaïque, qui caractérise le personnel enseignant dès ses origines au siècle dernier, influencera, il va sans dire, le type de syndicalisme qui sera implanté au Québec. En effet, un tel morcellement se reflétera dans la structuration des diverses associations professionnelles enseignantes qui verront le jour dans la province de Québec.

Le syndicalisme enseignant est en effet longtemps demeuré stratifié et divisé organisationnellement en associations féminines et masculines doublées d'un clivage selon la localisation géographique rurale et urbaine des enseignants. À ces premiers cloisonnements, nous devons ajouter la dimension confessionnelle, elle aussi doublée d'une segmentation linguistique. Ainsi, la Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T.) et la Provincial Association of Catholic Teachers (P.A.C.T.) regroupent leurs enseignants respectifs. Du côté des catholiques, il faudra attendre la création de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (C.I.C.), en 1946, pour que la division formelle selon l'appartenance sexuelle des enseignants disparaisse.

En plus de ces clivages organisationnels propres aux laïcs, les enseignants religieux seront longtemps exclus des structures syndicales proprement dites, malgré des tentatives d'intégration au mouvement de syndicalisation des enseignants et des enseignantes laïques. Lorsqu'ils formeront leurs propres organisations, ils le feront sous forme d'associations diverses, elles aussi morcelées selon l'appartenance sexuelle des membres. D'un côté, la Fédération des frères enseignants du Québec, de l'autre, l'Association des religieuses enseignantes du Québec (A.R.E.Q.)<sup>3</sup>.

Enfin, enseignants et enseignantes se regrouperont selon le niveau d'enseignement où ils travaillent. Ainsi, diverses associations de professeurs d'écoles normales, d'enseignants de l'enseignement primaire, secondaire ou des collèges classiques complètent ce tableau. La morphologie du corps enseignant québécois a donc ciselé un syndicalisme fragmenté en petites unités autonomes représentatives de clientèles diverses.

Toutes ces divisions des associations selon l'appartenance sexuelle ou religieuse des membres, doublées d'une segmentation selon la localisation géo-

graphique nuiront longtemps à l'unité d'action du mouvement enseignant, induisant des revendications quelquefois divergentes entre les différents segments du corps enseignant. Toutefois, ces clivages ne les empêcheront pas de faire alliance à plusieurs occasions. C'est à ces divergences et convergences que nous nous attarderons dans les pages qui suivent, en nous concentrant sur les rapports entre laïques et religieux face à l'évolution de la formation des maîtres au moment où celle-ci est fortement questionnée, à partir du milieu des années 50.

### ***Clivages et alliances***

La parole enseignante est multiple et plurielle. Cherchant à circonscrire comment les enseignants et les enseignantes se définissaient eux-mêmes et elles-mêmes, nous voulions comprendre quelles étaient leurs relations avec les autorités scolaires en place. À cet égard, nous avons tenté de cerner leurs rapports avec les autorités religieuses de même qu'avec leurs collègues congréganistes. Dans la lignée des travaux de Danylewycz (1987) qui a analysé les rapports spécifiques entre laïques et religieux relativement à l'éducation des filles, nous avons voulu saisir quelles furent les positions des laïques et des religieux quant à l'avenir de la formation des maîtres et du métier enseignant. Or, on a souvent tendance à opposer les deux groupes ou, encore, à ne considérer qu'un des deux segments, oubliant leurs confrères et consœurs ayant choisi un autre état de vie.

Les laïques et les religieux ont entretenu des relations complexes de domination et de soumission, d'alliance et d'ignorance mutuelle qu'il faut éclairer, si l'on veut cerner en profondeur les visées scolaires des éducateurs à tous les niveaux du système éducatif québécois. À travers l'étude des mémoires produits par les associations tant laïques que religieuses se dessine le prologue de ce qui sera appelé la Révolution tranquille. Convergences et divergences de vues composent une mosaïque complexe derrière laquelle se tissent les prémices d'une orientation nouvelle de la formation des maîtres et du métier d'enseignant en rapport avec les transformations profondes du tissu social. Les fissures des modèles anciens sont en train de bouleverser l'univers éducatif pour faire place aux nécessités d'une société en mutation. C'est donc à une réinterprétation des rapports entre laïques et religieux que nous nous attacherons dans les pages qui suivent.

### ***Laïques et religieux devant l'évolution de la formation des maîtres***

Au moment des travaux de la commission Tremblay (1955), les écoles normales venaient de subir une réforme importante qui haussait de façon significative les critères d'admission à une 11<sup>e</sup> année, allongeait la formation sur une durée de quatre ans et accentuait les contenus relatifs à la formation professionnelle des maîtres. Les écoles normales d'État entamaient leur période de croissance phénoménale et l'entente d'équivalence entre le Brevet «A» et le Baccalauréat en pédagogie était sur le point d'être mise en application<sup>4</sup>.

Ces bouleversements de notre système de formation des maîtres ont suscité des déclarations nombreuses de la part des enseignants et des enseignantes

qui ont profité de l'occasion pour présenter leurs doléances, mais surtout pour exposer leur conception d'un système de formation qui correspondrait à leurs attentes. Les discussions au moment de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec accentueront les prises de position, la menace de l'abolition ou du moins de l'élimination de certaines écoles normales ayant créé un fort climat d'insécurité chez l'ensemble des éducateurs et des éducatrices.

L'étude des positions enseignantes sur la formation des maîtres s'enracine dans un contexte où des thèmes comme la laïcisation de notre système éducatif et son corrolaire, la place qu'y occupent les religieux et les religieuses, la professionnalisation du métier d'enseignant, le pluralisme des idéologies et un désir profond de structurer l'organisation de notre appareil scolaire selon des critères plus rationnels sont en train de transformer fondamentalement les bases mêmes de l'école. Étant donné la place qu'y occupe la formation des maîtres, on comprend aisément qu'une partie importante de la réflexion des enseignantes et des enseignants ait porté sur ce thème. Existe-t-il, de fait, une culture des maîtres face à leur propre formation?

### *Un consensus sur l'urgence d'une réforme*

À partir des années 50, et de façon plus accentuée lors des commissions d'enquête Parent et Tremblay, la question d'une réforme fondamentale des écoles normales sera régulièrement discutée. Or, les propositions de réformes suggérées par les différentes organisations enseignantes découlent en partie d'une analyse des carences du système de formation alors en vigueur. Sur plusieurs points, les critiques sont unanimes.

À cet égard, le mémoire de l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal (1954), présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, signale un des effets pervers qu'aura la réforme de 1953 sur le recrutement des enseignants et des enseignantes. Selon ce mémoire, la hausse des critères d'admission et l'allongement de la formation sur une période pouvant atteindre jusqu'à quatre ans risquait de réduire le nombre de candidats et de candidates s'inscrivant à l'école normale, étant donné les coûts directs et indirects impliqués par les années supplémentaires de formation dorénavant exigées. Toujours selon le mémoire de cette association, plusieurs jeunes possédant une douzième année ne pouvaient entreprendre des études pédagogiques de trois ans à cause de leur situation financière. Certaines des craintes formulées étaient fondées si l'on se réfère aux baisses d'inscriptions qui, en général, suivent immédiatement une réforme haussant les critères d'admission d'une institution scolaire.

Pour leur part, les recommandations des religieux et des religieuses visaient une hausse du statut accordé aux enseignants et aux enseignantes, principalement par l'élévation du niveau d'étude attesté par un diplôme. L'étape de l'exemption des brevets de capacité et celle des scolasticats-écoles normales était révolue. Les religieux enseignants entendent se doter d'une formation

solide répondant aux nouvelles exigences du métier d'enseignant. Ne voulant aucun privilège, les frères enseignants considèrent qu'ils ont besoin d'une formation spécifique dotant les futurs maîtres des qualités requises pour être à la fois de véritables religieux et d'excellents enseignants.

Sur ce point, les frères enseignants développeront une conception particulière de l'enseignant religieux idéal chez qui l'on devait favoriser simultanément l'aspect de la vocation religieuse autant que celui de la formation académique et professionnelle. Chez les frères éducateurs, on parlait en outre de la nécessité de former une «élite professionnelle». Les religieuses enseignantes, pour leur part, proposaient une sélection plus rigoureuse des candidates à l'enseignement par l'instauration de critères tels un quotient intellectuel équivalent à celui des étudiants et étudiantes du baccalauréat classique.

Indépendamment des incidences des nouvelles conditions d'admission sur le volume des inscriptions, un certain scepticisme commençait à poindre au début des années 50, sur la capacité des écoles normales à fournir le contingent de titulaires nécessaires au système éducatif. Selon la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (1962), des pénuries importantes de maîtres étaient à prévoir devant la croissance phénoménale des clientèles étudiantes et la désertion des titulaires se retirant de l'enseignement.

Au moment où des personnages politiques ainsi que des universitaires s'entendent pour souligner l'importance de la formation dans la constitution d'un corps enseignant compétent, que ce soit lors d'interventions publiques comme, par exemple, à l'occasion de la clôture de la Semaine de l'éducation de 1961, le statut des écoles normales et leur organisation suscitent de plus en plus d'interrogations qui s'expriment le plus souvent par le mécontentement. À une époque où le nombre d'écoles normales atteignait presque la centaine, où les statuts variaient énormément entre les écoles normales d'État, les scolasticats-écoles normales et les écoles de type universitaire, entre les petites écoles normales de région et les grandes écoles normales de filles situées dans un centre urbain important, la question de la disparité des institutions ressurgit avec d'autant plus d'acuité.

Pour la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (1962, p. 149), la dispersion des écoles normales entraîne une «difficulté d'établir une doctrine et des méthodes raisonnablement cohérentes à l'intérieur d'une aussi gigantesque structure». Selon le mémoire présenté (p. 51), cette dispersion engendre en outre des différences dans les normes d'admission, la direction psychologique des élèves, les règlements disciplinaires ainsi que le contrôle du rendement des normaliens et des normaliennes:

Sous une uniformité raisonnable de programmes et d'examens se développent des pratiques qui rendent étrangères l'une à l'autre, et à des points de vue fondamentaux, des écoles normales souvent voisines.

Toujours selon la C.I.C., cette multiplicité amenait d'énormes disparités dont certaines perpétuaient «des déficiences dont souffre la profession». On parle même de confusion dans le statut des écoles normales.



L'urgence d'une réforme en profondeur des écoles normales était donc ressentie fortement par les associations regroupant les éducateurs et les éducatrices. Quant aux solutions proposées, elles varieront énormément de l'une à l'autre, selon la place occupée dans le système de formation. L'exemple de la position des éducateurs laïques et religieux concernés par la formation des maîtres et plus particulièrement, des professeurs et des responsables d'écoles normales, nous éclairera sur les intérêts en jeu. Directement menacés par des réformes pressenties, ils se mirent à la tâche et exposèrent publiquement leur conception de la formation des maîtres et leurs *desiderata* quant au type d'institutions devant dispenser la formation.

### *La survie des écoles normales au primaire*

Sentant venir la menace éventuelle de l'abolition des écoles normales, les professeurs d'école normale se sont portés à la défense de leurs institutions, sans toutefois se retrancher dans des attitudes uniquement défensives. Devant les critiques formulées à l'égard des institutions de formation des maîtres, ils ont adopté une position nuancée (Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec, 1962, p. 15):

Si personne ne conteste à l'école normale le pouvoir de donner un enseignement conduisant au brevet d'enseignement élémentaire, plusieurs lui refusent celui de donner un enseignement conduisant à la fois à un brevet d'enseignement secondaire et à un baccalauréat en pédagogie.

Tout en étant d'accord avec le transfert d'une partie de la formation des maîtres à un niveau universitaire, ces formateurs de maîtres revendiquent la préservation de l'école normale en tant qu'institution préparant les maîtres du primaire. Cette sauvegarde des anciennes institutions devait toutefois, selon eux, se faire sur le mode sélectif. Parmi les critères devant présider au choix des établissements à conserver, ils entendaient préserver une certaine représentation régionale afin d'éviter l'exode des jeunes institutrices vers les villes. On voulait maintenir en fonction des écoles normales ayant une taille considérée comme idéale selon les rédacteurs du mémoire, soit entre 250 et 400 élèves, de façon à offrir un nombre varié de cours tout en évitant un gigantisme qui, selon eux, risquait d'être impersonnel. Selon les données fournies par le mémoire, si la norme minimale de 250 élèves était adoptée, seulement trois écoles normales de garçons et quatre écoles normales de filles répondraient à ce critère de sélection. Alors que la moyenne d'inscriptions dans les écoles normales de garçons avait évolué de 78 à 200 en dix ans, dans les écoles normales de filles, elle n'était passée que de 105 à 112 élèves. Quant aux scolasticats de religieux et de religieuses, ils avaient conservé le modèle des petites unités malgré une diminution du nombre d'institutions (Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec, 1962).

Prenant pour modèle l'école normale d'État, les professeurs d'écoles normales prônaient un regroupement des institutions existantes. Les établissements visés par cette restructuration étaient donc les écoles normales des filles et les

scolasticats de religieux et de religieuses (Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec, 1962, p. 23):

Que le nombre d'écoles normales de filles et de scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses soit diminué, afin de pouvoir répondre le plus tôt possible aux exigences minimales que nous proposons.

Suite à cette rationalisation, on envisageait une collaboration étroite entre écoles normales de garçons et de filles «afin d'établir des échanges de professeurs et même d'étudiants», prélude aux fameux consortiums qui seront mis en place un peu plus tard durant les années 60 (Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec, 1962).

*La réponse des congréganistes: la sauvegarde de leurs institutions.*

Impliqués depuis 1931 dans la formation institutionnelle de leurs scolastiques en vue d'en faire des maîtres, les frères enseignants seront de plus en plus aux prises avec des difficultés financières. Ainsi, dans leur mémoire à la Commission Tremblay (Thivierge, 1981), l'essentiel des revendications de l'association porte sur la nécessité d'un financement étatique beaucoup plus important pour pouvoir poursuivre l'oeuvre commencée par la création de scolasticats-écoles normales au nombre de 15 en 1950-51. Pendant cette période et de façon encore plus assidue durant les années 60, les communautés enseignantes insisteront énormément sur leurs difficultés financières et l'impossibilité pour elles de continuer à maintenir à même leurs ressources une partie du système de formation des maîtres qu'elles avaient l'habitude de financer.

Utilisant des arguments qui rappellent la saveur des débats de la querelle Verreau-Laflèche à la fin du siècle dernier (Hamel, soumis pour publication), l'association compare la production de diplômés provenant des scolasticats-écoles normales avec celle d'une école normale d'État, en l'occurrence l'école normale Laval, afin de montrer comment le mode actuel de financement désavantage leurs institutions. Limitant la démonstration aux dépenses courantes qui ne tiennent nullement compte des frais de construction et d'entretien, les frères enseignants confrontent les montants alloués à l'école normale Laval, par rapport à ceux qui étaient versés aux scolasticats-écoles normales. Selon les données du mémoire (p. 3), alors que l'école normale Laval se voyait allouer 117,814\$ en 1949-50 pour 93 diplômés, les scolasticats, qui avaient produit comparativement 302 scolastiques diplômés de brevets complémentaires ou supérieurs, n'avaient reçu que 45,225\$: «Dans le premier cas, chaque diplômé coûte à la province 1267,00\$; dans le second, 151,00\$».

À cet égard, les frères enseignants estimaient que la réforme des programmes de 1953 avait eu pour effet de retarder le travail des jeunes maîtres et surtout de faire pression sur les institutions. Selon eux, le prolongement de la formation minimale obligeait ainsi les communautés enseignantes à entreprendre des agrandissements ou même des constructions nouvelles pour répondre

aux besoins des nouvelles clientèles engendrées par la réforme (Fédération des frères enseignants du Québec, 1954).

Tout comme leurs collègues professeurs d'école normale, les frères éducateurs considèrent révolue l'époque de la petite école normale. Ils envisagent le regroupement des diverses institutions, qu'ils mettront d'ailleurs sur pied sur leurs propres bases, c'est-à-dire entre religieux, non sans avoir reçu l'aval du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, en novembre 1962. C'est ainsi que naquirent le campus Notre-Dame-de-Foy à Cap-Rouge et le Scolasticat central à Montréal.

Les frères éducateurs utiliseront le concept de *Cité collégiale* où la formation des maîtres était considérée comme relevant du niveau universitaire, un peu selon le modèle des collèges universitaires anglophones. Dans leur optique, une certaine synergie devait exister entre, d'une part, la formation des instituteurs et, d'autre part, les humanités, les écoles d'art et encore, les écoles commerciales. Le collège, cette cité collégiale, devait idéalement favoriser le développement et l'épanouissement d'un milieu formateur favorable à l'éclosion d'une véritable identité professionnelle.

Tout en favorisant le regroupement de diverses institutions de formation des maîtres, les frères éducateurs entendaient préserver une certaine dispersion régionale permettant de desservir les régions éloignées. Dans cette optique, le collège universitaire s'avérait, selon eux, beaucoup plus accessible qu'une faculté universitaire.

Les communautés religieuses enseignantes féminines étaient aux prises avec les mêmes difficultés que les frères enseignants, ayant de plus en plus de difficultés à maintenir le nombre d'institutions devenues nécessaires à cause de l'expansion du réseau scolaire. La baisse relative du personnel enseignant religieux par rapport au personnel laïque, la concurrence de plus en plus grande des écoles normales d'État qui, à partir de 1955, accroîtront leur part relative dans la formation des futurs maîtres pour atteindre plus de 50 % des effectifs en 1967-68 (Hamel, 1986), tous ces éléments obligeaient les communautés religieuses à réviser leurs stratégies et à redéfinir leur conception de la formation des futurs enseignants et enseignantes. Dans leur mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, les religieuses enseignantes représentées par l'Association des religieuses enseignantes du Québec (A.R.E.Q., 1962, p. 25) écrivaient:

Le mouvement a pris une ampleur telle qu'en ces dernières années, 93 % des nouvelles candidatures à l'enseignement étaient des laïques et 7 % seulement des religieuses.

En plus de leurs propres difficultés, reliées à la fois à une crise de recrutement et à des incidences financières, les religieuses enseignantes tenaient compte de l'évolution rapide que vivait le Québec à cette époque de son histoire. Évoquant des phénomènes comme l'industrialisation croissante et l'urbanisation, les religieuses se préoccupaient du visage changeant de notre société.

Néanmoins, elles désiraient répondre aux besoins de leur clientèle, les futures institutrices, dispersée aux quatre coins de la province:

Devant ces modifications rapides, les communautés sont prêtes aux adaptations nécessaires [...]. Quant à la suppression des Écoles Normales de filles, c'est une question bien différente, qui demande à être considérée avec le plus grand soin. De Hull et de Rouyn aux Îles-de-la-Madeleine, il existe 70 Écoles Normales. Sont-elles toutes utiles? Certainement. Sont-elles toutes nécessaires? Quelques-unes, sans doute, ne le sont plus autant aujourd'hui qu'elles l'étaient lors de leur fondation. Le remplacement de la formule du pensionnat par celle de l'externat, la facilité des transports, le déplacement des populations, autant de raisons qui pourraient amener à fusionner quelques écoles qui desservaient une même région. Mais il faudrait, avant de décider de fermer une École Normale, procéder à une enquête aussi sérieuse que celle qui en a motivé la fondation, une enquête dirigée par des personnes aussi bien disposées et aussi désintéressées que celles qui en ont conseillé l'ouverture (A.R.E.Q., 1962, p. 106-107).

La réponse des associations religieuses enseignantes à la menace de disparition des écoles normales diffèrera donc quelque peu de celle développée par les frères enseignants. À cet égard, il est intéressant de constater que, quoique se situant dans la même mouvance que ceux-ci, les religieuses enseignantes développeront une argumentation originale, sans doute motivée par le type de clientèle à laquelle elles s'adressaient de même que par leur conception de l'éducation des filles. En effet, ce sont les religieuses enseignantes qui possédaient le plus d'écoles normales dispersées sur l'ensemble du territoire québécois. Elles étaient donc beaucoup plus sensibles à l'accessibilité de la formation des maîtres en région éloignée, d'autant plus qu'elles ne s'adressaient qu'à une clientèle féminine. Selon l'A.R.E.Q. (1962), le regroupement proposé devait nécessairement respecter les régions même très éloignées des grands centres. Elles justifiaient leur position au moyen de critères à la fois sociologiques, géographiques et financiers. La nécessité de former des «institutrices du pays» pour les régions éloignées, la crainte de l'exode rural, conséquence inévitable de l'hypercentralisation de la formation, les coûts reliés aux dépenses engendrées par une formation acquise loin du milieu familial et les rigueurs du climat faisaient partie des raisons invoquées pour justifier la préservation du modèle d'implantation de certaines petites écoles normales de filles et de quelques scolasticats.

Mais l'Association des religieuses enseignantes du Québec ne se réfugiait nullement dans la préservation du *statu quo*. Favorables à un certain regroupement des écoles normales et des scolasticats, dans une logique de rationalisation et d'efficacité maintenant acceptée par pratiquement tous et toutes, elles entendaient néanmoins préserver le caractère régional d'implantation des institutions. Les religieuses enseignantes adhèrent donc finalement au mouvement global d'intégration des institutions de formation des maîtres en unités plus grandes permettant d'offrir de meilleurs choix de cours, de meilleures installations, gardant néanmoins la crainte d'une hypercentralisation. Cette nouvelle

approche tendra peu à peu à briser un certain clivage institutionnel entre religieux et laïques. Ainsi, elles envisageaient l'intégration des clientèles religieuses dans les écoles normales de filles ou, à l'instar de leurs homologues masculins, la formation d'un scolasticat intercommunautaire. Leur position différait par contre totalement de celle proposée par certains groupements de professeurs d'école normale.

Ainsi, les professeurs de l'école normale Jacques-Cartier préconisaient une centralisation des écoles normales en unités très grandes mesurées en nombre d'élèves. L'école normale Jacques-Cartier suivra elle-même ce modèle de croissance passant de moins de 200 élèves en 1955 à 1000 élèves en 1966 avec, entre autres, l'acceptation d'une clientèle féminine (Pilote et Janson, 1983). À l'argument géographique de l'Association des religieuses enseignantes du Québec qui entendait préserver une formation non loin des régions même très périphériques, les professeurs de l'école normale Jacques-Cartier apporteront un argument qu'ils qualifient de sociologique. Ainsi, parlant de la multiplicité d'écoles normales qui ne permettent pas, selon eux, d'offrir un certain niveau de qualité pédagogique, ils écrivent:

En outre, sur le plan sociologique, une telle prolifération indique une mentalité presque féodale qui ne pourra pas résister aux exigences pédagogiques modernes, si l'on pense à une réforme sérieuse de notre système d'enseignement (Un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier, 1962, p. 12).

Cette position allait dans le même sens que celle défendue par la C.I.C. (1962, p. 152) pour qui:

Le seul critère dont devrait tenir compte cette révision serait le suivant: une école normale ne doit survivre que si ses caractéristiques démographiques (élèves et professeurs) et pédagogiques permettent d'en espérer un rendement comparable à celui des meilleures écoles de la Province.

En outre, selon la C.I.C., la multiplicité des écoles normales ne peut plus se justifier par la crainte du «dévergondage» des jeunes filles. Le développement des transports publics, la nécessité d'une mentalité nouvelle face à l'élévation des exigences scolaires ainsi que la perspective d'une formation universitaire, obligeaient à une réorganisation complète des écoles normales laïques et religieuses de même qu'à l'élimination des distinctions entre écoles normales de filles et de garçons pour la redistribution des institutions de formation des maîtres sur l'ensemble du territoire québécois.

Les propositions d'aménagement des institutions de formation des maîtres allaient donc dans le sens d'un regroupement des établissements existants, les écoles normales, de la mixité progressive de celles-ci et d'un accroissement du rôle de l'État. Sur ce dernier point, les professeurs d'école normale ont une position fort claire optant d'emblée pour une étatisation des écoles normales dans certains cas. Leur position n'est pas sans refléter un désir de laïcisation et d'étatisation des institutions de formation des maîtres:

Nous croyons que l'État doit accepter la responsabilité entière de la préparation de tout le personnel enseignant. Actuellement, la responsabilité de la préparation des institutrices est abandonnée en grande partie aux communautés religieuses qui possèdent les écoles normales, décident de leur aménagement, choisissent les professeurs. Ce travail magnifique leur impose de lourdes responsabilités financières que l'État devrait normalement accepter [...] Nous recommandons que l'État assume la responsabilité du maintien des écoles normales de filles au même titre que les écoles de garçons, [...]. (Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec, 1962, p. 23).

Avec les débats éducatifs du milieu des années 50 s'éteint définitivement un modèle d'enseignement centré sur la petite institution de formation des maîtres. Le concept d'école normale constituant une fin en soi semble à jamais révolu avec l'accroissement des qualifications requises et l'importance relative des écoles normales d'État et des écoles de type universitaire dans la préparation des futurs maîtres. On venait donc de sonner le glas d'un modèle d'implantation centré sur les besoins locaux de formation qui avait prévalu pendant près d'un siècle, en comptant principalement sur les ressources financières et humaines qu'avaient pu offrir les communautés religieuses enseignantes.

Si le modèle de la petite école normale est révolu, tous et toutes ne s'entendent pas sur le nouveau modèle préconisant une forte centralisation des institutions. Les craintes à l'endroit d'une rationalisation des regroupements d'institutions recouvrent des positions relatives autant à la constitution de réseaux publics ou privés qu'à la valorisation d'institutions universitaires ou préuniversitaires. En outre, l'éventuelle disparition d'une foule d'institutions de formation des maîtres réunit dans le même camp des protagonistes autrefois opposés sur nombre de questions comme par exemple le personnel laïque et religieux des écoles normales.

### ***La fissure des modèles anciens.***

La conception de la formation des maîtres s'enracine donc dorénavant pour plusieurs protagonistes dans une analyse globale de l'évolution du système éducatif et de son nécessaire rapport à l'État<sup>5</sup>.

### ***L'amorce d'un nouveau rapport à l'État de la part des religieux et religieuses.***

Au moment de la réforme, la dynamique des relations entre l'Église et l'État, qui a toujours soulevé des passions au Québec, est alors à une étape charnière de son développement. Loin des prérogatives exigées naguère par les ultramontains, on s'oriente vers une collaboration entre le privé et le public, l'Église et l'État, le religieux et le laïc, collaboration devenue maintenant nécessaire à la survie des institutions religieuses.

Pris en charge par leurs communautés, ayant fait le voeu de pauvreté, les congréganistes ont longtemps pu se contenter des maigres salaires versés aux enseignants religieux, grâce à leur mode de vie communautaire. Mais le bénévo-

lat des congréganistes pèsera de plus en plus lourd sur les communautés enseignantes qui exigeront avec le temps une plus grande participation financière de l'État, que ce soit pour leurs institutions de formation des maîtres ou pour payer les salaires de leur personnel enseignant dans les écoles. Ayant travaillé pendant des décennies à l'éducation de l'ensemble de la population, les religieux et les religieuses commenceront à comptabiliser en argent leur contribution à l'oeuvre éducative québécoise. Ceci incitait l'Association des religieuses enseignantes du Québec (A.R.E.Q., 1962, p. 23-24) à écrire dans son mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec:

Elle date du siècle dernier, l'éclosion merveilleuse des communautés enseignantes canadiennes qui, sous la poussée éclairée de ce grand maître de l'éducation que fut Monseigneur Ignace Bourget, a suscité le réseau splendide de nos institutions d'enseignement. Cette oeuvre d'initiative purement indépendante doit aujourd'hui se coordonner à l'entreprise publique d'éducation et les responsabilités ne sont plus de l'unique ressort des religieuses enseignantes.

Encore une fois, la question du mode de financement des écoles normales d'État et des écoles normales privées refait surface à un moment où les communautés religieuses enseignantes féminines estiment «qu'elles sont allées jusqu'à la limite de leurs possibilités financières» (A.R.E.Q., 1962, p. 116).

L'organisation communautaire et coopérative dont les religieux et les religieuses enseignantes s'étaient dotés et qui compensait pour les salaires qui leur étaient payés, ne semblait plus suffire pour répondre aux besoins grandissants d'un appareil scolaire en pleine explosion. L'augmentation des bourses et des secours financiers aux écoles normales, organisés depuis le début des années 60 par le ministère de la Jeunesse, devint une condition essentielle à la survie des institutions congréganistes de formation des enseignants.

### *Une collaboration devenue nécessaire entre enseignants laïques et religieux*

La dynamique des rapports entre les différents segments du corps enseignant sera aussi marquée par de nouvelles relations où se côtoient contradictions et alliances entre les intérêts des laïcs et des religieux. D'une part, laïcs et religieux se voient de plus en plus confrontés à des rapports de compétition. Ainsi, par exemple, l'ensemble des enseignants laïques revendiquent peu à peu une place plus grande dans les institutions scolaires, entre autres par rapport aux enseignants religieux qui détiennent de nombreux postes de direction. À cet égard, les professeurs laïques d'écoles normales demandaient que l'administration des écoles normales ne repose plus seulement sur le principal qui, jusqu'à cette date, avait toujours été un religieux<sup>6</sup>. Voulant étendre leur sphère d'influence, ils proposaient de nommer plusieurs professeurs laïques dans les écoles normales des filles sur la base du prorata du nombre d'élèves, au lieu du professeur unique requis par la Loi de l'instruction publique.

Les ambitions des professeurs laïques, regroupés entre autres associations dans la C.I.C., allaient même jusqu'à viser les postes de direction dans les diver-

ses institutions scolaires et même dans l'administration publique, par la revendication d'une promotion dans la hiérarchie du Département de l'instruction publique, entre autres au Service des écoles normales. D'une certaine façon, le personnel enseignant laïque pouvait être déchiré entre l'autorité scolaire, souvent représentée par des membres du clergé, et un certain esprit de corps entre collègues enseignants<sup>7</sup>.

De leur côté, les religieux et les religieuses adopteront une position relativement ouverte face aux revendications des enseignants laïques. Selon eux, les laïcs avaient le droit d'accéder aux postes de direction dans les écoles. À cet égard, les frères éducateurs semblaient rester fidèles à un «certain idéal démocratique». Ils allaient même jusqu'à proposer le regroupement d'enseignants laïcs et religieux dans une même équipe de travail, position qui sera encouragée aussi par les religieuses enseignantes. L'esprit du «marché commun», déjà en germe, n'allait pas tarder à être mis concrètement en pratique durant les années 60.

Pour les communautés féminines, le besoin de rationaliser les ressources dont disposent les religieuses apparaît clairement et fréquemment dans leurs prises de position. La croissance relative du nombre d'enseignants laïques, leurs qualifications accrues et leur désir de participer à la direction des écoles seront dorénavant considérés comme des arguments valables pour améliorer la mobilité ascendante des institutrices laïques.

Sans doute à cause du manque de ressources religieuses disponibles, l'A.R.E.Q. propose même que soient engagés plus de professeurs laïques «spécialisés dans l'enseignement des disciplines conformes au nouveau programme» à l'intérieur de leurs écoles normales (A.R.E.Q., 1962, p. 11). Au lieu de l'unique professeur laïque prévu par les règlements du Comité catholique, elles étaient prêtes à engager un professeur laïque pour chaque cinquante élèves-maîtres. Même la laïcisation des postes de direction dans les écoles viendra à être entérinée, sans doute devant le poids de la nécessité. Quant à la revendication du remplacement du poste de principal d'école normale par des directrices religieuses, il apportera aux communautés des contraintes et des obligations d'ordre financier (A.R.E.Q., 1962).

Tout en étant soucieux de préserver leur spécificité en tant qu'enseignants mais aussi en tant que religieux, les communautés enseignantes en viendront peu à peu à s'identifier minimalement au personnel laïque, exigeant désormais d'être traitées sur le même pied. Tout comme ils avaient peu à peu remis en question les privilèges qu'on leur accordait en terme de formation et de certification, les religieux et les religieuses exigeront dorénavant des conditions financières — traitement et régime de pension — similaires à leurs collègues laïques. Ce n'est toutefois que dans les années 50, à l'exemple des instituteurs et des institutrices laïques, qu'ils s'organiseront en associations autonomes. Longtemps perçus comme des privilégiés par la société, ils revendiqueront la parité avec les autres membres du corps enseignant.



Sur de nombreux terrains, qu'il soit question des salaires, du régime de pension, ou même de positions relatives à la défense des écoles normales, religieux et laïcs se trouveront donc peu à peu dans le même camp. Nous les retrouverons impliqués dans la Fédération des écoles normales, organisation vouée à la défense des institutions de formation des maîtres. Sans pouvoir parler d'alliance entre religieux et laïcs, nous pouvons néanmoins parler d'intérêts convergents.

### *Conclusion*

À partir de la création du syndicalisme enseignant au milieu des années trente, les éducateurs sont devenus peu à peu une force sociale capable d'infléchir certaines politiques sociales et scolaires. Nous avons assisté, en quelque sorte, à la naissance d'un mouvement où, petit à petit, émerge l'idée d'un corps enseignant ayant des revendications communes à défendre, ce qui n'a pas empêché qu'il soit traversé de divisions importantes. Malgré des divergences profondes qui ont pu apparaître, quelques fois, des alliances inattendues ont surgi, comme en témoigne la parole enseignante sur les destinées de la formation et du perfectionnement des maîtres. Sur le terrain de la formation des maîtres, en effet, les transformations de la morphologie du corps enseignant, sa laïcisation, la crise de recrutement des religieux et des religieuses et les problèmes de financement obligeront à un regroupement des institutions de formation des maîtres qui sera finalement accepté par l'ensemble des enseignants religieux et laïques.

L'intervention publique des enseignants et des enseignantes aux deux commissions d'enquête (Parent et Tremblay) n'ont été que le prélude à une participation de plus en plus grande des organisations d'éducateurs et d'éducatrices dans les débats éducatifs mouvementés qui caractériseront la période suivante, suite à la création du ministère de l'Éducation et à la publication des travaux du Rapport Parent au milieu des années 60.

Les débats éducatifs du milieu des années 50 contiennent les prémices des enjeux à venir. À cet égard, certains protagonistes auraient-ils en quelque sorte prévu le déroulement des événements ou, pour le moins, analysé de façon fort lucide les développements futurs? Dans leur mémoire au Comité de planification de la formation des maîtres, les frères enseignants écrivaient:

Le Rapport Parent considère le regroupement des écoles normales comme une étape vers la prise en charge par les universités de la formation des maîtres. Pour effectuer ce regroupement, le ministère de l'Éducation est à la recherche de critères et de règles. Le point de départ de «l'Opération maîtres» est connu: cent six écoles normales sous le contrôle du Ministère. Le point d'arrivée est non moins connu: dix ou douze centres de formation des maîtres dans les universités et les centres d'études universitaires. Une action s'impose, mais non une action indifférenciée. Il sera bon auparavant de faire acte de discernement et de classer les écoles normales par catégories (Fédération des frères enseignants de la province de Québec, 1965, p. 5).

**Abstract** — The author analyses views of male and female teachers, from both lay and religious communities, regarding teacher training at a time when a proposal to transfer this training from normal schools to universities was being discussed. The author proves that, starting in the mid-1950's, both communities were in the process of modifying their respective positions, given the important changes which would transform the institutions for which they worked and their living conditions; especially their relationship to knowledge and the teaching profession.

**Resumen** — La autora analiza la relaciones que mantenían las y los profesores laicos y religiosos con respecto a la formación de los maestros en el momento en que se discutía la abolición eventual de las escuelas normales y el traspaso de este tipo de formación a la universidad. La autora muestra cómo, a partir de mediados de los años 50, profesoras y profesores laicos y religiosos modificaban totalmente sus relaciones respectivas ante los profundos cambios en vías de transformar tanto las instituciones en que trabajaban como sus condiciones de vida, de trabajo, ver mismo sus relaciones con el saber y con la función de maestro.

**Zusammenfassung** — Die Verfasserin analysiert die Einstellung gegenüber der Lehrerbildung unter Lehrkräften im Laien — oder Ordensstand, zu der Zeit, als man über die mögliche Abschaffung der «Ecole Normale» und die Verlegung dieser Ausbildungsform an die Universität diskutierte. Die Verfasserin zeigt, wie seit der Mitte der 50er Jahre Laien — und Ordenslehr — kräfte ihre Haltung veränderten angesichts der Umwälzungen, die sowohl die Institutionen, in denen sie arbeiteten, zu berühren begannen, als auch ihre eigenen Lebens — und Arbeitsbedingungen, ja sogar ihr Verhältnis zum Wissen und zum Lehrberuf.

#### NOTES

1. Ce texte est tiré d'une recherche intitulée: Histoire de la formation des maîtres des origines à nos jours effectuée à l'Institut québécois de recherche sur la culture sous la responsabilité de Mme Thérèse Hamel. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le ministère de l'Éducation et la Centrale de l'enseignement du Québec. Nous tenons à les remercier vivement. L'auteure a en outre reçu une bourse de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
2. Pas moins de 574 mémoires provenant de l'ensemble des groupes sociaux ont été présentés lors de ces deux commissions d'enquête. De ce nombre, 18 expriment la position de groupes ou d'associations d'éducateurs. Parmi l'ensemble des mémoires, nous avons limité notre analyse à ceux des groupements d'enseignants représentant différents niveaux académiques, à l'exception des professeurs d'université. L'ensemble de notre corpus peut se subdiviser en quelques grandes catégories. D'une part, il était important de cerner le point de vue des principaux intéressés, soit les enseignants et enseignantes engagés dans l'enseignement préscolaire, élémentaire, secondaire ou collégial. Travaillant dans des institutions publiques ou privées, ce premier groupe représente autant des grandes organisations, comme la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (C.I.C.), qui rassemblent des instituteurs et des institutrices provenant de l'ensemble de la province, que des groupements oeuvrant à l'échelle locale ou régionale, comme la Fédération des professeurs et institutrices du diocèse de Rimouski. D'autre part, les professeurs d'écoles normales impliqués directement dans les institutions de formation des maîtres nous donneront le poulx des principaux responsables de la préparation des générations futures d'enseignants. Parmi les groupes de formateurs de maîtres, nous avons porté une attention particulière aux religieux et aux religieuses qui ont longtemps été les principaux agents impliqués à tous les niveaux de la formation des maîtres, et plus spécifiquement des instituteurs et des institutrices, sans compter qu'ils représentent une part importante du personnel (enseignant ou de direction) des institutions scolaires primaire et secondaire.

3. La Fédération des frères enseignants du Québec, qui représente onze congrégations et près de 7 000 membres, s'est penchée de façon fort approfondie sur la question de la formation des maîtres dans un mémoire à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. La fédération reviendra à la charge dans un mémoire au Comité de planification de la formation des maîtres, créé en 1965, pour opérationnaliser les réformes prônées par le Rapport Parent. Quant à la Fédération des frères éducateurs du Canada, qui représente dix congrégations, en 1961, et non moins de 6 114 membres sans compter 538 normaliens, elle présentera un long mémoire à la Commission Parent. Du côté des religieuses, ce n'est qu'en 1958 que l'Association des religieuses enseignantes du Québec (A.R.E.Q.) sera fondée pour défendre le point de vue et les intérêts des religieuses impliquées dans toutes les sphères de l'éducation. Elle regroupait 46 communautés et était le porte-parole de 12 186 membres travaillant dans l'enseignement.
4. Au Québec, trois types d'écoles normales ont cohabité pendant la période qui s'échelonne du milieu du siècle dernier à l'intégration de la formation des maîtres à l'université.
  - a. Les écoles normales d'État, au nombre de trois lors de leur création en 1857, étaient subventionnées de façon importante par le Département de l'instruction publique. Deux de ces trois écoles touchent la clientèle francophone alors que la troisième s'adresse aux anglophones protestants. Jusqu'au milieu des années 50, elles restent au nombre de deux chez les francophones et s'adressent surtout à un public masculin. Des sections féminines sous la juridiction des communautés religieuses seront annexées aux deux écoles normales d'État desservant le secteur catholique.
  - b. À partir de 1906, une multitude d'écoles normales de filles, à laquelle s'ajouteront les scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses, à partir des années 30, essaimeront à travers la province. Ce type d'école normale reposait presque essentiellement sur les ressources financières des communautés enseignantes ainsi que sur les frais de scolarité et de pension déboursés par les parents.
  - c. Enfin, d'autres institutions aux statuts divers, le plus souvent affiliées ou reliées aux universités, s'impliqueront dans la formation des maîtres du secondaire et des collèges classiques ainsi que dans la préparation des professeurs d'écoles normales. Nous les regrouperons sous le vocable d'écoles de «type» universitaire. À titre d'exemple, on retrouve sous cette rubrique l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, l'Institut pédagogique de la Congrégation de Notre-Dame, l'Institut pédagogique St-Georges, etc.
5. On aura soin toutefois d'appuyer ces positions sur celles d'autorités religieuses qui, comme le cardinal Léger ou même le Saint-Père, acceptent une participation accrue de l'État en matière éducative, tout en conservant à l'Église un rôle prépondérant.
6. Au début des années 60, André Tremblay sera le premier principal laïque d'école normale.
7. On sera donc constamment tiraillé entre la soumission à certains idéaux prônés par l'autorité religieuse et les conditions dans lesquelles évoluaient les instituteurs et les institutrices que les associations ou les syndicats regroupaient. Ainsi, les enseignants luttèrent pour acquérir des possibilités d'avancement, ce qui remettait en question le monopole des religieux. Inversement, en d'autres occasions, ils défendront le point de vue de leurs collègues congréganistes, comme lors de la question des pensions accordées aux religieux enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Alliance des professeurs catholiques de Montréal. (1954). *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*.
- Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec. (1962). *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.
- Association des religieuses enseignantes du Québec. (1962). *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.
- Bélanger, P. W. et Juneau, A. (1975). Les maîtres de l'enseignement primaire: étude socio-culturelle. In P. W. Bélanger et G. Rocher (dir.), *École et société au Québec*, (tome 1, p. 91-105). Montréal: Hurtubise HMH.
- Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec. (1962). *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.
- Danylewycz, M. (1987). *Taking the veil, an alternative to marriage, motherhood, and spinsterhood in Quebec, 1840-1920*. Toronto: McClelland and Stuart.
- Fédération des frères enseignants du Québec. (1954). *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*.
- Fédération des frères enseignants de la province de Québec. (1965). *Mémoire au Comité de planification de la Formation des maîtres*.

- Gouvernement du Québec. (1955). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels* [Commission Tremblay]. Québec: Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.
- Hamel, T. (1981). *L'obligation scolaire au Québec: lieu et enjeu de la lutte des classes*. Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris V, Sorbonne.
- Hamel, T. (1986). *La formation des maîtres au Québec, synthèse historique*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Hamel, T. (soumis pour publication). *Histoire de la formation des maîtres des origines à 1939*.
- Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement.
- Pilote, F. et Janson, G. (1983). *Répertoire numérique simple du fonds de l'école normale Jacques-Cartier*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Service des archives.
- Thivierge, M. (1981). *Les institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec* [Annexe 4 du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*]. Québec: Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.
- Un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier. (1962). *Projet de réforme des écoles normales primaires proposé à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement par un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier*.