

Les personnels de l'enseignement du Québec : 1930-1990

M'hammed Mellouki

Volume 17, Number 3, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900706ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900706ar>

[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. (1991). Les personnels de l'enseignement du Québec : 1930-1990. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 365-387.
<https://doi.org/10.7202/900706ar>

Article abstract

This article studies the evolution of school systems in sociohistoric terms. Within this framework specific at school personnel, training programs, and both Catholic and Protestant school systems are investigated.

Les personnels de l'enseignement du Québec: 1930-1990

M'hammed Mellouki
Attaché de recherche
Université Laval

Résumé — Le présent article esquisse les grands traits d'une problématique et d'un cadre socio-historique à l'intérieur desquels s'articulent certains facteurs susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de l'évolution des personnels scolaires, des programmes de formation et des institutions chargées de les dispenser, tant dans le secteur catholique que dans le secteur protestant du système scolaire québécois.

Contexte d'aujourd'hui et réforme d'hier

Analystes et observateurs attentifs reconnaissent aujourd'hui que les progrès substantiels accomplis sur le plan de la scolarisation au cours des 20 ou 30 dernières années n'ont pas été accompagnés par une amélioration de la qualité des apprentissages des jeunes scolarisés (Dumont, 1990)¹. Certains jugent même que le système d'éducation du Québec est aujourd'hui en difficulté et que les principales réalisations de la réforme scolaire des années 60 ont connu un lamentable échec². D'autres, enfin, se disent indignés devant les coûts élevés et les piètres résultats auxquels a donné lieu cette réforme (Desbiens, 1988, p. 150). L'école a, semble-t-il, failli à sa mission fondamentale, celle d'instruire et d'éduquer les jeunes générations. L'université n'a pas rempli la mission qu'on lui a confiée dans le domaine de la préparation des maîtres³. Les enseignants de notre temps manqueraient de formation solide et de fermeté à l'égard de leurs élèves. Leur pédagogie serait devenue trop complaisante, et l'organisation dans laquelle ils oeuvrent, trop bureaucratique. La prolifération de professionnels et de spécialistes du travail scolaire n'a pas réduit pour autant les difficultés dans lesquelles se débattent certains groupes de la population scolaire. Le développement des corps de professionnels, de spécialistes et d'administrateurs scolaires serait même producteur d'effets contraires aux intentions des réformateurs des années 60 et aux objectifs des politiques d'accès à l'éducation.

Ce qui semble en particulier provoquer la critique aujourd'hui, ce sont bel et bien certaines solutions tentées pour résoudre des problèmes qui se posaient hier. Maintenant décriées de toutes parts, la philosophie de l'école active, les idéologies de l'égalité d'accès à l'éducation et celles de l'étatisation et de la bureaucratisation du système scolaire, et les réformes qu'elles ont inspirées, ne furent toutefois pas moins des choix opérés et longtemps mûris par les générations des années 30 à 60. Elles furent planifiées par des pédagogues progressistes

et des intellectuels libéraux pour sortir d'un enseignement jugé élitiste, artisanal, sclérosé qu'ils accusaient d'être trop centré sur l'apprentissage du conformisme et sur la transmission de connaissances traditionnelles désuètes et inutiles pour les temps modernes. Les méthodes d'enseignement faisaient peu appel aux expériences personnelles de l'élève, brimaient son autonomie et freinaient l'élan de son imagination. La société moderne avait besoin d'individus libres et tournés vers l'avenir alors que l'école et les méthodes d'enseignement inculquaient la soumission aux valeurs anciennes et au passé. Les idéologies scolaires dominantes avaient besoin d'être repensées; le rôle, le travail et le statut des agents scolaires, d'être redéfinis. Ceci fut fait, progressivement, au cours des 20 ou 25 ans qui précédèrent la réforme scolaire des années 60.

Ce sont ces idéologies, et en partie les pratiques auxquelles elles ont donné lieu, qui sont maintenant contestées, de part et d'autre. La plupart des projets de réforme brandis ici et là ne sont cependant fondés sur aucune connaissance précise de l'histoire de l'éducation, sur aucune évaluation nuancée des résultats, des lacunes et des points forts du système d'enseignement mis en place au cours de la décennie 60. Hormis les ouvrages généraux et les évaluations sommaires, ponctuelles et somme toute assez négatives⁴, il n'existe, à toutes fins pratiques, aucune étude approfondie de l'évolution des différentes catégories des personnels de l'enseignement, des institutions et des programmes de formation des maîtres au cours de la période qui précède la réforme du système d'éducation. On sait peu de choses sur la manière dont le nouveau système de formation des maîtres a été mis en place: comment, par exemple, ont été traduites les recommandations de la Commission Parent en règlements définissant les orientations nouvelles que devaient suivre les programmes de préparation des enseignants? Pourquoi les écoles normales ont-elles été abolies? Comment les universités se sont-elles adaptées à leur nouvelle mission et comment se sont-elles acquittées de leur tâche? Comment se décrit et s'explique l'émergence ou la dissolution de certains groupes de spécialistes du travail scolaire? ... Enfin, on ne dispose d'aucune analyse complète du développement et des transformations que connaissent, au cours des années qui ont suivi la réforme, les différentes catégories des personnels de l'enseignement, les institutions et les programmes de formation des enseignants. À quelques exceptions près, les recherches existantes se caractérisent par la disparité de leurs résultats et par l'absence de perspective théorique liant l'évolution scolaire et l'évolution de la société.

Le but premier de cet article est d'esquisser les grands traits de la problématique et d'un cadre socio-historique à l'intérieur duquel peuvent être examinées des questions comme celles que nous venons de soulever. Il vise également à indiquer des voies utiles à la recherche dans ces domaines.

Problématique générale

Dans ce domaine de recherche comme dans d'autres, il existe une étonnante coïncidence entre les secteurs catholique et protestant qui n'est pas sans rappeler les rapports conflictuels tissés au fil des ans entre les deux communautés. Quand ils

ne succombent pas à la tentation bien commode d'avoir recours aux comparaisons *ad hoc* entre les deux secteurs confessionnels, bon nombre d'auteurs catholiques ou francophones s'arrêtent généralement au constat global de la spécificité de l'histoire de l'éducation du secteur protestant sans étudier en profondeur cette spécificité et la signification qu'elle a eue pour les protestants eux-mêmes et pour les catholiques. Les grandes enquêtes récentes sur le corps enseignant du Québec, commandées ou financées habituellement par le ministère de l'Éducation, considèrent bien souvent la confessionnalité comme une simple variable parmi d'autres⁵. L'étude bien documentée que consacre Rouillard (1989) à l'histoire du syndicalisme au Québec réserve à peine quelques paragraphes à ce phénomène chez les enseignants protestants. Il en va de même de quelques synthèses récentes rédigées sur l'évolution du corps enseignant, où le personnel du secteur protestant est complètement absent (Lessard et Mathurin, 1989). Certains travaux d'auteurs protestants comportent cependant des données assez riches en informations et des observations éclairantes relativement à la qualification et aux conditions de travail des maîtres⁶, de même qu'à l'organisation des institutions et des programmes de formation (Snell, 1963; Munroe, 1971; Frost, 1984) ou à l'évolution des associations et des organisations syndicales (Talbot, 1964; Cooper, 1952). Mais de telles données et observations demeurent, dans bien des cas, fragmentaires et rarement insérées dans une perspective socio-historique d'ensemble qui leur donnerait sens et cohérence. Par ailleurs, et nonobstant l'importance de la place qu'ils ont gagnée ou perdue dans l'espace scolaire, les professionnels et les spécialistes du travail scolaire tels les inspecteurs d'écoles, les conseillers en orientation et les psychologues scolaires restent, à toutes fins utiles, absents des travaux des auteurs protestants ou anglophones et de ceux de leurs homologues catholiques ou francophones. Quant aux recherches sur les directeurs d'écoles, elles ont souvent été effectuées dans une perspective purement organisationnelle mettant l'accent tantôt sur la satisfaction au travail, tantôt sur les motivations et les plans de carrière, tantôt encore sur la prise de décision, sur le style de gestion des agents occupant de tels postes ou sur les modes de communication qu'ils établissent avec leurs subordonnés. Il est rarement question de l'éducation dans ces études (Bates, 1982). Enfin, ni les synthèses historiques générales comme celle de Linteau et de ses collaborateurs (Linteau, Robert, Durocher et Richard, 1979, 1986), ni les grandes synthèses sur l'histoire du système d'éducation comme celles d'Audet (1966, 1971), de Magnuson (1980), de Henckey et Burgess (1987), ni les travaux portant sur certaines dimensions spécifiques de l'histoire de l'éducation comme ceux de Mair (1980), de Charland (1982), de Dumont et Fahmy-Eid (1986), de Thivierge (1982) ne permettent d'avoir une vue d'ensemble sur le développement qu'ont connu les personnels de l'enseignement au cours de la période 1930-1990.

De nombreux auteurs concluent cependant à la nécessité de consacrer des études aux changements qui ont affecté, de diverses manières, les personnels de l'enseignement, les institutions et les programmes de formation des enseignants. D'autres études devraient aussi examiner les transformations que subissent les

rapports qui s'établissent entre les différents groupes qui se partagent le travail scolaire, les places respectives de ces groupes au sein de l'organisation scolaire, leurs champs de compétence, leurs discours et leurs pratiques. Plusieurs en conviennent également, ces transformations doivent être interprétées à la lumière des grandes mutations structurelles et idéologiques qui ont secoué la société québécoise dans son ensemble. On doit également prendre en considération la dynamique propre à chacun des deux secteurs confessionnels, la nature des liens que ces secteurs ont eus avec les Églises et l'État, les enjeux qui se sont tramés autour du problème de la confessionnalité des structures scolaires, de la définition des nouveaux domaines de compétences émergeant entre 1930 et 1960 et de leur consolidation par la suite (conseillers en orientation, psychologues scolaires, etc.) ainsi qu'autour de l'expansion ou de la disparition de corps existants (personnel de direction, inspectorat). Au centre des changements profonds qui se sont opérés au cours de cette période et qui permettent de jeter un éclairage sur l'histoire récente de l'éducation, on ne peut ignorer l'importance grandissante que vont gagner, auprès des élites intellectuelles libérales et radicales montantes, l'enseignement et la recherche en sciences sociales, la rationalité scientifique et la pensée positiviste. On ne peut également ignorer la consolidation progressive que connaît le rôle de l'État, et la diffusion de plus en plus large dont font l'objet les idéologies de démocratisation et de laïcisation des institutions sociales et scolaires (Lamonde et Trépanier, 1986; Fournier, 1986; Guindon, 1971, 1977).

L'analyse des différentes réformes qui ont, d'une manière ou d'une autre, modifié les contenus des programmes et l'organisation des institutions de formation, celle de la constitution ou de la dissolution de certaines catégories des personnels de l'enseignement, l'examen de la manière dont ces dernières ont défini, consolidé ou défendu leurs champs d'activités respectifs, celui des groupements (syndicats, associations, corporations professionnelles) qu'elles ont formés et l'étude du succès ou de l'échec qu'elles ont connus paraissent aujourd'hui nécessaires à une meilleure intelligence de cette partie récente de l'histoire de l'éducation au Québec. Une telle analyse multidimensionnelle devrait dégager les lignes de continuité ou de rupture entre l'ancienne et la nouvelle organisation scolaire, et fournir, à tous ceux que la mission de l'école et l'avenir des nouvelles générations intéressent, parents, éducateurs, administrateurs scolaires et syndicalistes, des éléments de compréhension susceptibles de guider leur action et d'éclairer leurs pratiques.

Cadre socio-historique

Des chercheurs sont déjà engagés dans des études semblables à celle-ci. On peut mentionner, à titre d'exemple, les recherches que mène actuellement Dandurand (1989) sur le processus de professionnalisation de la fonction professorale dans les universités québécoises francophones de 1959 à 1976, celles conduites par Lessard depuis 1985 sur les identités professionnelles des enseignants des écoles primaires et secondaires du secteur catholique et par Turcotte (1981, 1985, 1989) sur le rôle joué par les frères des écoles chrétiennes dans la démo-

cratisation de l'éducation et dans la modernisation du système d'enseignement. Il s'agit, à n'en pas douter, de travaux socio-historiques qui répondent à la nécessité, évoquée il y a un instant, de mieux comprendre cette partie de l'histoire récente de l'éducation et de mieux évaluer le chemin parcouru avant d'entreprendre d'autres réformes d'envergure. C'est en suivant des voies complémentaires à celles déjà ouvertes par ces chercheurs que nous voudrions présenter les grands traits du cadre socio-historique qui prend forme à mesure que progressent les travaux sur les personnels de l'enseignement.

Deux phénomènes paraissent constituer les paramètres fondamentaux du cadre socio-historique que nous voulons esquisser. Il s'agit, d'une part, du phénomène de l'interdépendance et de la spécificité des secteurs catholique et protestant. Ce phénomène renvoie inmanquablement, mais non exclusivement, à celui de la biconfessionnalité du système d'éducation, au fait que cette dimension a dicté l'évolution des institutions, des programmes et des personnels, aux débats qu'elle a soulevés et aux enjeux qu'elle a suscités. Il s'agit, d'autre part, de la division de plus en plus poussée dont fait l'objet le travail scolaire, au cours des années 30 à 60, et de ses effets sur les acteurs qui oeuvrent au sein de l'organisation scolaire. Ces paramètres permettent, dans leur interaction avec les mutations structurelles et surtout idéologiques qui affectent le système d'éducation et la société québécoise en général, de mieux saisir les principaux moments qui marquent l'évolution des personnels de l'enseignement, l'évolution des institutions et celle des programmes de formation des maîtres des deux secteurs confessionnels.

Si nous avons retenu ces deux phénomènes, c'est en particulier parce qu'ils sont relativement permanents, en ce sens que leur impact traverse toute la période considérée ici (1930-1990). Cela ne signifie nullement que d'autres facteurs, dont l'impact sur l'organisation scolaire, sur les personnels et sur les institutions de formation est plus ou moins marquant selon la conjoncture, ne seront pas pris en considération pour éclairer l'un ou l'autre aspect de cette partie de l'histoire scolaire. Songeons, à titre d'exemple, à la spécificité de chacun des ordres d'enseignement, aux dimensions urbaine et rurale de l'organisation scolaire, à l'état civil (ou l'état de vie), à l'appartenance sexuelle du personnel de l'enseignement ou au syndicalisme enseignant. Il s'agit là de facteurs dont l'influence, relativement mieux connue maintenant, ne peut être ignorée, nous le verrons, dans une étude comme celle que nous poursuivons. Donc, même si, pour des raisons d'économie, nous nous limitons surtout à la présentation des deux paramètres retenus en fonction de leurs rapports avec l'évolution des différentes catégories de personnels de l'enseignement, des institutions et des programmes de formation (voir figure 1), nous ne manquerons pas d'indiquer, chemin faisant et à chaque fois que cela nous paraîtra utile, l'éclairage complémentaire que peut apporter la prise en compte d'autres facteurs.

Spécificité et interdépendance des secteurs confessionnels

À bien y regarder, l'étanchéité apparente des secteurs d'enseignement catholique et protestant masque, en quelque sorte, la spécificité et l'interdépen-

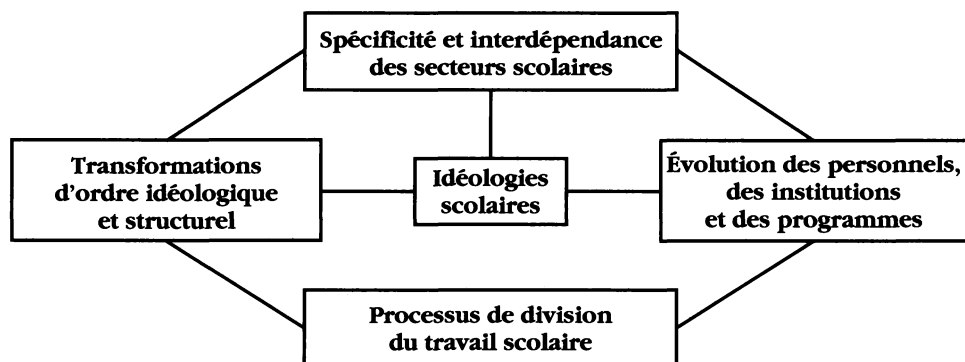


Figure 1. Éléments du cadre sociohistorique.

dance qui ont marqué l'évolution historique des deux communautés qui les entretiennent. De nombreux travaux sociologiques (Bélanger, 1960; Bélanger et Rocher, 1975; Dandurand, 1989) et sociohistoriques (Goyette, 1971; Grégoire, 1987; Lessard et Mathurin, 1989; Mellouki, 1989, 1990*a*, 1990*b*; Mellouki, Lapointe et Melançon, 1990; Gagnon, 1963; Duval, 1963; Ross, 1969) mettent, en effet, de plus en plus en évidence les liens complexes qui existent entre l'évolution de l'une ou l'autre composante du système d'éducation catholique et certaines des mutations structurelles ou idéologiques qui traversent la société québécoise dans son ensemble. Pour ne citer qu'un exemple, la formation des maîtres de l'enseignement catholique est restée plus d'un siècle sous l'emprise du clergé et des communautés religieuses, même si, en théorie, les deux premières écoles normales de Québec et de Montréal devaient être contrôlées par l'État. Ce n'est qu'au moment où la place et le rôle de l'Église et des communautés religieuses ont été sérieusement ébranlés, sous l'impact de facteurs internes et externes de l'évolution de ces institutions, que l'État et les laïcs ont repris la direction des établissements de formation des enseignants, redéfinissant leur statut et transformant leur mission et le contenu des programmes. Les acteurs, catholiques et francophones s'entend, qui ont contribué, par leurs discours ou par leurs actions, à la réalisation de telles transformations, n'ont jamais vraiment caché l'attrait qu'exerçaient sur eux les idéologies pédagogiques et l'organisation scolaire protestantes⁷.

Par ailleurs, des auteurs protestants ou anglophones, notamment, suggèrent que l'histoire de l'éducation protestante ne peut, quant à elle, se comprendre sans référence à la philosophie protestante de l'éducation et aux idéologies pédagogiques qu'elle a inspirées (Marcelle, 1981) et, surtout, sans référence à la dynamique propre à cette communauté confessionnelle, à sa situation sur les plans national et provincial, aux rapports qu'elle a entretenus avec la population

catholique francophone et aux liens qu'elle a noués avec les minorités confessionnelles et ethniques (Jones, 1982; Caldwell et Waddell, 1982; Rudin, 1986; Mair, 1981). Sa situation sur le plan provincial lui imposa une plus grande ouverture sur le monde et sur les autres communautés locales, de même que le maintien d'étroites relations avec la mère-patrie, le Canada anglais et la Grande-Bretagne. Ce sont ces liens, conjugués à la place stratégique qu'elle occupa dans l'infrastructure économique et aux alliances politiques sur lesquelles elle a pu compter depuis la Conquête, qui lui ont permis de façonner les lois scolaires majeures de 1841 à 1846 et l'article 93 de l'Acte confédératif. Ce sont également ces liens et cette place qui lui ont permis de résister à toutes les tentatives visant la modification de la structure biconfessionnelle du système d'éducation et à la réorganisation des commissions scolaires sur une base linguistique (Milner, 1984; Bissonnette, 1982). Ce sont enfin ces liens et cette place qui ont garanti sa survie en tant que communauté culturelle et sauvegardé l'autonomie relative de son système d'éducation.

Cette autonomie a imposé au système de formation des maîtres du secteur protestant, aux programmes, aux institutions, aux idéologies pédagogiques et à la morphologie du corps enseignant lui-même, une évolution tout à fait différente de celle qu'on a pu observer dans le secteur catholique. À ce sujet, on peut souligner, à titre d'exemple, la participation directe de l'université McGill, dès la fondation de la première École normale en 1857, à la formation du personnel enseignant, l'autonomie dont jouirent les institutions de formation pédagogique par rapport à l'autorité du comité protestant du Conseil de l'Instruction publique, les programmes davantage tournés vers la préparation pratique au métier d'enseigner plutôt que vers la formation générale des futurs instituteurs et institutrices, les idéologies et les pratiques pédagogiques moins orientées vers la transmission des savoirs théoriques et de la tradition, et cherchant, dès le début du XX^e siècle, à accorder une plus grande place à la participation active de l'enfant dans le processus d'apprentissage. On peut enfin rappeler la spécificité du corps enseignant lui-même comparativement à celui des écoles catholiques: une meilleure qualification, de meilleures conditions de travail, un salaire plus élevé et un écart salarial moins grand entre les hommes et les femmes. C'est ce système intégré, aux structures unifiées, ouvert aux pratiques éducatives innovatrices, qui s'imposa, au début des années 60, à la Commission Parent comme modèle dont elle recommanda la généralisation au Québec (Crépeau, 1978; Jolais et Piquette, 1988; Rocher, 1989)⁸.

La spécificité de la situation et de l'histoire de chacun des secteurs scolaires ne doit cependant pas masquer l'interdépendance des actions des deux communautés qui les entretiennent. Un exemple rapide illustre bien cette interdépendance. En 1962, les comités catholique et protestant, qui n'avaient pas tenu de réunion commune au sein du Conseil de l'Instruction publique depuis 50 ans, recommandent, dans un mémoire conjoint à la Commission Parent, non seulement le maintien des structures supérieures du système d'éducation en place, mais également le renforcement des pouvoirs respectifs du conseil et du département de l'Instruction publique, et des comités catholique et

protestant⁹. Il y a plus d'une signification à rechercher pour une action commune comme celle-ci qui est loin d'être un fait isolé dans l'histoire des deux secteurs confessionnels. Mais une chose est certaine: à chaque fois que l'État met en cause les privilèges respectifs de ses secteurs confessionnels, garantis par l'article 93 de l'Acte confédératif, ou que des laïcs libéraux ou radicaux s'attaquent à leurs fondements idéologiques, la réaction des deux communautés est vive et souvent coordonnée. Il s'agit-là de ce qu'Olson (1966) désigne par logique de l'interdépendance, logique sans l'aide de laquelle il est difficile, dans une situation donnée, d'appréhender le sens de certaines actions communes et des alliances stratégiques entre groupes qui s'opposent dans d'autres situations et sur d'autres fronts. La mise à contribution de cette logique dans la compréhension de l'évolution scolaire au cours des 60 dernières années doit être conjuguée à celle, non moins importante, du phénomène de différenciation de plus en plus poussée qui affecte le travail scolaire.

Division du travail scolaire

Comme toutes les grandes organisations, l'institution scolaire constitue un espace où les différents groupes d'acteurs qui y oeuvrent sont appelés, parce qu'ils sont porteurs d'intérêts professionnels et d'idéologies, à coopérer, à s'allier ou à s'opposer les uns aux autres (Boudon, 1977; Crozier et Friedberg, 1977; Daval, 1981; Olson, 1966). Tout aménagement dans l'une ou l'autre dimension de cet espace entraîne une redéfinition des rapports qu'entretiennent entre eux les acteurs et la formation de nouvelles alliances au sein de l'organisation scolaire (Dandurand, 1970; Clark, 1962; Crowin, 1965). Or, dès le début du XX^e siècle, les programmes et les institutions scolaires ont fait l'objet de réformes plus ou moins importantes, autant dans le secteur catholique que dans le secteur protestant. Ce n'est cependant qu'au cours des années 30, cette décennie qui fut le théâtre de «la première révolution tranquille» (Dumont, 1978), que l'on peut repérer, au Québec, les germes d'une pensée pédagogique et d'une conscience sociale qui ont contribué, en interaction avec les transformations globales qui se sont opérées dans l'infrastructure économique et dans les idéologies scolaires au lendemain de la deuxième guerre mondiale, à l'émergence d'un phénomène de différenciation des postes au sein de l'organisation scolaire et à la fragmentation du travail pédagogique (Mellouki, Lapointe et Melançon, 1990). La tendance vers une plus grande division du travail scolaire s'accroît sous l'impact de l'explosion scolaire des années 50, et des données des sciences sociales et de la psychologie (Bélanger, 1972, 1974). La complexification du travail scolaire qu'entraîna une plus grande accessibilité à l'école secondaire publique — qui connaît une importante restructuration à partir de 1956 —, conjuguée à l'attrait qu'exercent sur certains éducateurs et intellectuels la psychologie de l'enfant, les méthodes de prévision et de planification, de même que les tests de diagnostic, d'orientation, d'évaluation du rendement scolaire et de mesure des aptitudes intellectuelles, ont contribué, dans des mesures qui restent à cerner, à la segmentation du corps enseignant lui-même, à la modification du contenu des programmes, au façonnement des institutions de formation et des idées pédagogiques, de même qu'à la consolidation du statut de nombreux groupes profes-

sionnels qui vont s'emparer, progressivement, d'une partie du champ d'intervention des enseignants.

Un exemple suffirait à illustrer la manière dont s'opérait ce phénomène de différenciation du travail scolaire, comment il fut légitimé et récupéré par les écoles universitaires de pédagogie en quête d'un champ de compétence, et quelle ampleur il a prise assez rapidement à la suite de la réforme scolaire. À la fin des années 40, l'école de pédagogie et d'orientation de l'université Laval (fondée en 1943) conçoit son champ de compétence (et cette conception demeurera presque inchangée jusqu'à sa transformation en faculté en 1965) comme étant celui de la formation d'une élite d'instituteurs et d'institutrices, et la préparation des diverses catégories de spécialistes du travail scolaire: les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires, les spécialistes de l'enseignement correctif et de l'enseignement aux surdoués, les spécialistes de l'éducation physique, les spécialistes de la supervision pédagogique et les administrateurs scolaires. Il s'agit là de domaines émergents de formation et de pratiques que l'École entend bien récupérer et développer:

La pédagogie n'a pas échappé à la tendance moderne vers une définition de plus en plus poussée des tâches. Alors qu'autrefois, et encore aujourd'hui [1949] dans les campagnes, le maître devait assumer toutes les responsabilités dans son école, à la fois sur le plan académique et sur le plan administratif, il est aujourd'hui nécessaire de distinguer, à l'intérieur d'une même institution, plusieurs fonctions dont chacune suffit à absorber tout le temps d'une personne [...] Incontestablement, les exigences de ces spécialistes dépassent la compétence du maître tel que formé dans les Écoles normales ou ailleurs et préparé exclusivement à l'enseignement régulier. Il appartient donc à l'Université et à son École de pédagogie et d'orientation de donner aux écoles et aux autres institutions de formation les diverses catégories de spécialistes, dont elles ont besoin. (École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1951, p. 14).

Alors que le directeur adjoint de cette institution, Arthur Tremblay (1954, 1955) déplorait, tout au long des années 50, l'absence de spécialistes et d'administrateurs scolaires qualifiés, en 1979-1980, on dénombrait près d'une centaine de fonctions différentes exercées par les directeurs, les professionnels et les techniciens sans compter une cinquantaine de postes différents occupés par les personnels administratif, ouvrier, d'entretien et de services. Au total, 32 485 employés occupaient ces postes contre 70 960 enseignants oeuvrant aux ordres maternel, primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982). En l'espace de 25 ans, on serait passé d'un système scolaire aux structures archaïques et au personnel peu spécialisé à un système qui s'apparente, dans ses modes d'organisation et de fonctionnement, au modèle industriel: spécialisation du personnel, bureaucratisation de l'administration scolaire, hiérarchisation des tâches et infériorisation de la fonction enseignante, cloisonnement entre les types et entre les ordres d'enseignement. Certaines études montrent qu'un processus analogue à celui qu'on observe dans le domaine de l'éducation s'est opéré, surtout après la seconde guerre mondiale, dans le travail sanitaire: spécia-

lisation accrue dans la tâche des médecins et des infirmières, émergence de nouveaux champs et de nouvelles pratiques médicales qui vont connaître un essor important à partir des années 70, bureaucratisation du système hospitalier, complexification et standardisation des rapports entre les différents groupes qui oeuvrent dans le champ médical. Ce modèle, qui est le résultat d'un long processus de différenciation structurelle des postes de travail, n'est pas particulier au Québec ni à l'organisation scolaire (Dussault, 1985; Petitat, 1981), bien qu'à première vue il semble avoir emprunté un rythme un peu plus rapide ici qu'ailleurs (Organisation pour la coopération et le développement économique, 1976; Lê Tchân, 1967; Whyte, 1956; Smelser, 1974).

Personnels, institutions et savoir enseignants

Quelles sont les implications prévisibles que peut avoir la prise en considération des paramètres énoncés ci-dessus sur la recherche? Nous présenterons brièvement trois des domaines dans lesquels nous avons engagé des études quant à l'impact du phénomène de la division du travail scolaire sur l'évolution du corps enseignant, des institutions de formation et de certaines catégories des personnels non enseignants des deux secteurs confessionnels. Les recherches dans ces trois champs en sont à leur début. Nous nous arrêterons cependant un peu plus longuement à un quatrième domaine qui constitue un lieu en un sens unique pour l'étude des conséquences de la double structure confessionnelle et du processus de différenciation qui a affecté le travail pédagogique et scolaire au cours des années 30 à 60. Il s'agit des programmes de formation pédagogique ou, plus généralement, de ce qu'on nous permettra d'appeler le «savoir enseignant».

Le personnel enseignant

Le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires a connu, comme d'autres groupes professionnels d'ailleurs, une profonde mutation qui a marqué à la fois ses organisations syndicales, la nature de son travail, le processus de son insertion dans le milieu scolaire et le mode de contrôle de son travail. Cette mutation n'est pas sans lien avec celle qu'a connue la société québécoise dans son ensemble et avec la manière dont sont définis, à chaque époque, la fonction de l'école et le rôle que doivent y jouer les enseignants. Les caractéristiques morphologiques du corps enseignant, la nature et les visées de l'organisation qui soutient ses intérêts, le type de revendications que celle-ci défend auprès des employeurs, la manière dont le travail des enseignants est défini et la façon dont ceux-ci conçoivent leur rôle d'éducateurs et leur place dans la société ont un impact sur la relation entre maître et élèves, sur les pratiques de l'enseignement et sur l'efficacité de l'acte pédagogique. Parmi tous les domaines encore ouverts à la recherche, certains demeurent particulièrement inexplorés. Il en est ainsi de l'évolution que connaît le travail d'enseignant ou, plus généralement, le champ d'action des enseignants. Au cours de la période 1930-1960, aussi bien dans le secteur catholique que dans le secteur protestant, les enseignants perdent progressivement les tâches reliées à l'administration des écoles et aux services spéciaux aux élèves. À mesure que s'approche la réforme des

années 60, et en même temps que s'opèrent d'autres formes de segmentation dans le corps enseignant des écoles publiques selon l'ordre scolaire, la discipline et l'origine du diplôme, les tâches de direction se séparent de celles de l'enseignement, et la nécessité de confier les services spéciaux destinés aux élèves à des spécialistes comme les conseillers en orientation, les psychologues scolaires ou les orthopédagogues se confirme¹⁰. Quel impact a eu une telle évolution sur la place qu'occupent les enseignants au sein de l'organisation scolaire, sur les rapports qu'ils entretiennent avec les autres agents scolaires et avec les élèves? De quelle manière, cette évolution a-t-elle marqué la représentation que les enseignants se font de leur identité en tant que corps professionnel, de leurs rôle et place dans l'école et dans la société?

D'autres aspects de l'évolution du corps enseignant méritent également d'être cernés par des recherches plus approfondies. Tel est le cas, par exemple, du phénomène du vieillissement des enseignants, de celui de la précarité du statut d'un nombre toujours grandissant d'entre eux ou, encore, de celui de la dégradation prétendue ou réelle de l'image et du prestige de la profession.

Les institutions de formation des maîtres

Les établissements chargés de dispenser les programmes de formation des maîtres ont également connu des changements substantiels. La nature de ces établissements, la place qu'ils occupent dans la hiérarchie scolaire, leur statut juridique et leur mission constituent des indicateurs de la représentation que la société se fait du rôle de l'enseignant et de l'importance qu'elle accorde à l'instruction. Les changements n'ont pas suivi le même rythme dans les deux secteurs confessionnels. Au cours de la période considérée ici (1930-1990), on est passé, du moins dans le secteur catholique, d'un temps où la plupart des instituteurs et institutrices pouvaient enseigner sans avoir de préparation pédagogique formelle à une époque où tous les futurs maîtres et maîtresses devaient posséder un diplôme d'école normale avant d'être engagés dans l'enseignement¹¹. Les écoles normales elles-mêmes ont connu d'importantes modifications dans leur mission avant d'être abolies à la fin des années 60. Depuis, les universités ont pris la relève. Les changements institutionnels, qui sont reliés, entre autres, à la mutation que subissaient les rôles de l'Église et de l'État dans le champ scolaire et à la place que revendiquaient les laïcs au sein du système d'éducation, n'ont pas manqué d'affecter le type de formation, le niveau de qualification et la nature même du travail des enseignants. À titre d'exemple, on peut évoquer la multiplication des programmes de formation, le passage de petits établissements de formation relativement homogènes sur les plans idéologique, culturel et social (les écoles normales) à des institutions de grande taille dotées d'une organisation de type bureaucratique et caractérisées par un environnement culturel éclaté où coexiste une pluralité d'itinéraires professionnels, de modes de vie et de pensée (les universités). De toute évidence, ces changements influencent à leur tour la définition des savoirs et savoir-faire que doivent posséder les enseignants, déterminent la place qu'occupent ceux-ci à l'école, modèlent la manière dont ils interprètent et jouent leur rôle auprès des élèves, façonnent leur statut social et

les rapports qu'ils entretiennent avec certaines autres catégories des personnels non enseignants et du personnel administratif.

Le personnel non enseignant

Nous l'avons souligné il y a un moment, l'émergence, le développement ou le déclin de certaines catégories du personnel de l'enseignement sont des effets de la différenciation qui s'est opérée, particulièrement entre 1930 et 1960, dans les postes du travail scolaire. C'est à la suite des recommandations du Rapport Parent que certains groupes de professionnels et d'administrateurs scolaires ont vu se modifier la nature de leur tâche, la place qu'ils occupent dans l'institution éducative et le pouvoir ou le prestige dont ils jouissent au sein de la société. Il en est ainsi du développement assez considérable que connurent les postes d'administrateurs scolaires, les corps de spécialistes en enseignement aux élèves éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et les nombreuses catégories de professionnels non enseignants, tels les conseillers en orientation et les psychologues scolaires, qui ont pris un essor assez important au lendemain de la réforme des années 60. À titre d'exemple, alors que le nombre d'enseignants des écoles primaires et secondaires a atteint son plus haut niveau vers 1970 pour commencer à décliner dès 1976, le nombre de psychologues et de conseillers en orientation oeuvrant dans le champ scolaire a presque quadruplé entre 1969 et 1980¹². D'autres groupes, comme celui des inspecteurs d'écoles, qui jouaient un rôle prépondérant dans l'ancienne organisation scolaire, ont assisté à une nouvelle définition et au partage de leur champ professionnel entre plusieurs autres groupes engendrés par le processus de différenciation structurel dont il est question plus haut. La fonction de contrôle de l'enseignement qu'exerçait l'inspecteur, entre autres à travers les visites annuelles ou bi-annuelles, a même été abandonnée au profit d'autres formes de supervision dont la validité a toujours été mise en doute autant par les organisations syndicales, les universités et l'État que par les enseignants eux-mêmes. Il n'est pas inutile, au moment où sont posées, dans des termes qui rappellent parfois ceux des réformistes des années 50, les questions de la démocratisation de l'éducation, de la qualité de l'enseignement et de l'environnement scolaire, d'analyser les conditions d'émergence, du développement, du déclin ou de la conversion de tels groupes. L'étude des discours que tiennent ces groupes sur eux-mêmes, sur l'école et sur la société, et celle du rôle d'encadrement pédagogique et d'orientation idéologique qu'ils remplissent auprès des élèves permettent de jeter un éclairage inédit et nécessaire sur l'évolution des idéologies scolaires au Québec.

Le savoir enseignant

La question du savoir enseignant apparaît à tel point fondamentale que c'est sur elle que nous avons été amené tout naturellement à porter nos premiers efforts d'analyse¹³. En fait, ce qui différencie l'enseignant du parent, des autres travailleurs et des spécialistes, ce sont les savoirs et les savoir-faire propres au genre d'activité professionnelle qu'il exerce. En théorie, il est le seul à posséder des connaissances pratiques et des savoirs théoriques relatifs aux différentes

dimensions de sa fonction: psychologie de l'enfant et de l'apprentissage, méthodes et procédés d'enseignement, méthodes d'évaluation des connaissances. En pratique, cependant, le savoir enseignant n'a jamais acquis un degré suffisant d'homogénéité et de cohérence qui en fasse un domaine de connaissance relativement autonome, propriété exclusive de l'enseignant. Parents, politiciens et spécialistes des différentes disciplines ont, le moment venu, disait en substance Lionel Groulx, leur point de vue sur l'éducation des enfants et sur la manière dont l'école et le maître doivent y contribuer.

On le sait, les programmes de formation des maîtres constituent un domaine composite où se côtoient des données empruntées à différentes disciplines telles la pédagogie, la philosophie, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, l'histoire, la biologie et la physique. Si les concepts et les approches développés dans ces champs trouvent un terrain fertile d'application en éducation, en pédagogie ou en didactique, l'inverse n'est jamais envisagé. Le peu de prestige dont jouissent les disciplines qui font partie de ce domaine composite, la fragilité et la régulière mise en cause de leur statut scientifique s'expliquent, du moins en partie, par leur arrivée relativement tardive au sein des universités et par une conception, toujours présente, selon laquelle il suffit, pour bien enseigner, de maîtriser suffisamment les connaissances à transmettre¹⁴.

Le manque d'unité et de cohérence qui caractérise le savoir enseignant, sa dépendance des disciplines traditionnelles, le peu de prestige dont il jouit et la fragilité de son statut scientifique n'ont pas manqué de marquer l'identité du corps enseignant, la mission et le statut des établissements de formation. Ainsi, selon le type et la durée du programme de formation complété, l'institution qui le dispense, la discipline, le secteur et le niveau d'enseignement, on se perçoit ou on est perçu comme généraliste ou éducateur (primaire), spécialiste d'une discipline (secondaire), d'un métier (secondaire professionnel) ou de l'enseignement à une population particulière: orthopédagogue, andragogue, ou spécialiste de l'inadaptation scolaire (Lessard, 1985). Évidemment, la mosaïque des identités professionnelles ne s'explique pas que par les traits caractéristiques du savoir enseignant. Des facteurs de divers ordres contribuent à la segmentation du personnel de l'enseignement, à la transformation des institutions chargées de sa formation académique et professionnelle, à la détermination des contenus des programmes et des limites dans lesquelles doivent être exercées les compétences de chaque catégorie de personnel.

Il n'en demeure pas moins que les programmes de formation ou, de manière plus générale, le savoir enseignant représente, pour reprendre une expression utilisée ailleurs par Dumont (1960, p. 165), un «phénomène critique», c'est-à-dire un phénomène relativement bien délimité qui constitue une sorte d'observatoire à travers lequel on peut «lire le phénomène total». Qu'est-ce en fait que le savoir enseignant, cet objet à la fois propre à une catégorie de travailleurs intellectuels et commun aux discours qu'entretiennent des individus et des groupes sur ce que devrait être la compétence des maîtres et sur la façon dont ces derniers devraient s'acquitter de leur tâche? Quel est ce phénomène

total dont l'analyse est susceptible de renseigner sur l'évolution du système d'éducation et des idéologies?

Que l'on tente de l'appréhender à travers les programmes de formation, à travers le contenu des manuels et des revues de pédagogie, dans les lois et les règlements de l'État, dans le discours des institutions qui prennent part à sa définition et à sa diffusion (Église, État, syndicats, établissements de formation) ou dans le discours des enseignants, le savoir enseignant se présente comme un ensemble, plus ou moins organisé, de connaissances et de pratiques ayant pour objet l'instruction et l'éducation des individus. Il va sans dire que ces connaissances et pratiques sont inséparables des croyances, des représentations, des choix idéologiques des enseignants et de ceux, nombreux, qui ont, à un moment ou à un autre, contribué à la définition de ces connaissances et au contrôle de ces pratiques: intellectuels, associations professionnelles, représentants d'organismes politiques et sociaux. De là l'intérêt, pour la recherche socio-historique, à définir et à étudier le savoir enseignant à la fois comme un ensemble constitué de connaissances et de pratiques relatives au métier d'enseigner et comme un discours idéologique et même comme le plus idéologique des discours, pour reprendre une expression de Reboul (1984)¹⁵. Trois conséquences au moins découlent de cette définition du savoir enseignant.

Premièrement, les programmes de formation peuvent être considérés comme objet autour duquel se cristallisent les positions idéologiques, surtout durant les moments de crise scolaire, en positions conservatrices et progressistes. En ce sens, le discours sur le savoir enseignant est un discours sur la société et sur la place qu'occupe, ou voudrait occuper, au sein de la société celui qui l'énonce. Vu sous cet angle, l'analyse du savoir enseignant est révélatrice des positions idéologiques que prennent les élites intellectuelles, politiques et syndicales relativement à la fonction de l'école et au rôle du maître.

Deuxièmement, les programmes de formation représentent un lieu d'inscription, d'élaboration et de diffusion idéologiques. Le savoir enseignant ne constitue pas uniquement une instance de retransmission des idéologies dominantes¹⁶, mais il a également toujours été et demeurera la cible des idéologies émergentes. Les exemples historiques ne manquent pas: à chaque fois qu'une révision ou qu'une réforme des programmes de formation des maîtres est rendue nécessaire, il s'est toujours trouvé des groupes sociaux, des individus et des associations qui ont tenté de façonner leurs orientations, d'y inclure ou d'en exclure certaines disciplines, d'augmenter ou de diminuer le temps d'enseignement consacré à d'autres, d'imposer ou d'interdire l'usage de certains ouvrages de référence, de conseiller l'emploi de certaines techniques ou méthodes d'enseignement plutôt que d'autres. C'est dans des occasions comme celles-ci que les groupes sociaux et les différentes élites peuvent améliorer la cohérence de leur projet de société, affiner leur argumentation, augmenter ou diminuer leur audience, gagner ou perdre de l'espace au sein de ce lieu de diffusion idéologique qu'est le savoir enseignant.

Troisièmement, et c'est là le phénomène total dont la compréhension doit demeurer le but ultime de la recherche, parce que le savoir enseignant est la

cible de tous les courants d'idées cherchant à pénétrer les perceptions et à façonner les attitudes des générations qui fréquentent l'école, son analyse est révélatrice du degré d'efficacité des idéologies sociales et pédagogiques en présence à un moment donné dans le temps. Plusieurs études le suggèrent, les enseignants se comportent souvent de manière éclectique vis-à-vis des courants idéologiques qui tentent de les gagner à travers les programmes de formation ou de recyclage (Baby, Lévesque-Michaud, Turcotte et Laferrière, 1973), à travers la presse pédagogique (Labarrère-Paulé, 1963; Goyette, 1971) et les discours officiel et syndical (Cormier *et al.*, 1981; Conseil supérieur de l'éducation, 1982). Une telle analyse pourrait montrer, par exemple, à quel moment et dans quelles conditions le savoir enseignant est davantage marqué par telle ou telle idéologie pédagogique: pédagogie traditionnelle, pédagogie nouvelle, pédagogie organique, pédagogie de conscientisation, etc. C'est dans cette perspective que l'étude des transformations qui se sont opérées dans le savoir enseignant, dans les cadres institutionnels de son acquisition et dans les caractéristiques du corps de métier que forment ceux qui le portent permet de jeter un éclairage nécessaire sur l'évolution scolaire des 60 dernières années, de mettre en évidence certains des facteurs qui ont contribué à la réforme du système d'éducation et de mesurer la portée et les limites des changements effectués.

Trois moments d'une évolution

Trois moments peuvent être distingués dans l'évolution des personnels de l'enseignement des deux secteurs confessionnels, des deux systèmes de formation des maîtres, du processus de différenciation que connaît le travail scolaire, et de ses effets sur les acteurs et sur l'organisation de l'enseignement. Le premier¹⁷, qui va de 1930 à 1964, en est un de constitution d'un corps enseignant, sur des bases plus solides qu'auparavant, autour d'associations et de corporations qui défendent ses intérêts professionnels et tentent d'améliorer sa qualification et ses conditions de travail. Dans le secteur protestant, la préparation pédagogiques des futurs enseignants se fait depuis le début en bonne partie à l'université McGill¹⁸, alors que les écoles normales et quelques écoles et instituts universitaires de pédagogie constituent les principaux établissements voués à la préparation pédagogique des enseignants des écoles catholiques. Les comités catholique et protestant du conseil de l'Instruction publique, de même que le système qu'ils gèrent, fonctionnent de façon autonome. Les idéologies pédagogiques réformatrices qui connaissent plusieurs formulations au cours de cette période obligent ces deux instances, chacune dans son domaine, à adopter des réformes qui affectent à la fois les institutions, les programmes de formation, le degré de compétence pédagogique exigée des enseignants et la définition du travail scolaire. Dans la conception du travail scolaire, qui prend forme dans les discours des réformateurs, on voit émerger de nouveaux corps de spécialistes, de professionnels et d'administrateurs scolaires et se dessiner les transformations que le corps inspectoral se préparait à subir. Les enseignants qui, jusqu'aux années 30, étaient en bonne partie responsables, notamment dans les petits établissements et dans les milieux ruraux, de l'enseignement dans les classes, de la gestion de l'école et des services spéciaux aux élèves voient la menace planer sur

certaines domaines de leur champ d'action. Ce fut d'abord le personnel de direction, les directeurs d'écoles et les directeurs d'études, qui devint, au cours des années 40 et 50, un corps relativement autonome en s'appropriant certaines tâches qui incombait aux enseignants et aux inspecteurs d'écoles.

Le second moment est celui des années 1964-1974. Le personnel enseignant obtient d'importants gains sur les plans de la formation, du salaire et des conditions de travail. Le système de formation des maîtres des deux secteurs confessionnels est uniformisé, du moins dans les discours officiels. Comme c'était depuis presque toujours le cas dans le secteur protestant, les programmes de préparation des enseignants des écoles catholiques sont confiés aux universités. Les idéologies pédagogiques réformistes marginales de la période précédente dominent maintenant les discours officiels diffusés par le ministère de l'Éducation et par le Conseil supérieur de l'éducation. Les enseignants sont appelés à modeler leurs pratiques sur ces discours. L'inspection est à toutes fins pratiques abolie (ou transformée), mais le champ scolaire est maintenant ouvert à l'installation et au développement d'autres corps de spécialistes, de professionnels non enseignants et d'administrateurs scolaires. Ici encore, les enseignants perdent d'autres parcelles du terrain qu'ils ont traditionnellement occupé dans l'espace scolaire au profit des nouveaux spécialistes: les conseillers d'orientation, les psychologues, les orthopédagogues, etc.

Enfin, le troisième moment, qui va de 1975 à nos jours, est caractérisé par une tendance qu'on a qualifiée de retour à l'essentiel. Contrairement à certaines catégories de spécialistes, du personnel professionnel non enseignant et d'administrateurs scolaires, le corps enseignant connaît moins d'expansion que durant les périodes précédentes. Le temps est au réalisme sur le plan des revendications syndicales, et les idéologies pédagogiques récupèrent certaines idées soutenues par les discours conservateurs des années 40 et 50, quant au retour à une plus grande discipline en classe et à un enseignement davantage tourné vers la transmission des savoirs scolaires, sans toutefois renoncer à l'idéal de bâtir une école et de concevoir des pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant¹⁹.

Si on se limite donc à une rapide comparaison entre avant et après la réforme des années 60, sur le seul plan que nous avons exploré jusqu'à maintenant, on se retrouve devant une rupture assez nette dans la conception que l'on se fait des connaissances et des savoir-faire que doivent posséder les enseignants et de la nature des institutions chargées de les dispenser. Cette rupture n'est pas aussi soudaine que le font croire certaines analyses qui ne remontent pas à plus loin que les années 60. La rupture est, au contraire, le résultat d'une évolution qui s'opère, tout au long des années 30-60, dans les idéologies scolaires. Peut-être, plutôt que d'une rupture, pourrait-on parler d'une conversion, au sens étymologique du terme, semblable à celle qui s'est effectuée dans d'autres dimensions du tissu social. Sauf dans le cas de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement de la religion, la conception que l'on se fait de la compétence des enseignants n'est plus tournée vers Dieu comme l'ultime source de la connaissance et guide de l'action pédagogique. Depuis la fin des années 60, ni la foi en la religion catholique ou protestante ni l'étude de leur doctrine d'éducation

ne constituent officiellement une condition *sine qua non* pour accéder au métier d'enseigner, comme ce fut longtemps le cas au Québec.

On pourrait penser qu'il s'agit là d'une importante barrière qui tombe entre catholiques et protestants appartenant à un même corps de métier. Mais les frontières ne sont pas que religieuses. La conversion que nous venons de noter marque chez les pédagogues et chez les intellectuels catholiques, laïcs ou religieux, l'affirmation de la croyance dans les capacités de l'individu de se diriger par lui-même et dans les disciplines et les pratiques qui ont pour rôle de favoriser l'éclosion de telles capacités. Ce phénomène dépasse largement les cadres de l'institution scolaire. L'infirmière, le médecin, l'avocat, le technocrate, le prêtre, le politicien, pour ne mentionner que ceux-là, ont dû ajuster leurs discours et leurs pratiques à ceux, pluriels et changeants, qu'exige l'entrée dans la modernité. Désormais, on ne recourra plus à Dieu comme cause première lorsque toutes les explications scientifiques sont impuissantes et les interprétations philosophiques inefficaces à rendre compte du sens des actions, mais aux forces mystérieuses de l'inconscient, des intérêts, des motivations, des désirs refoulés et aux jeux d'alliance et d'opposition entre groupes sociaux plus ou moins organisés: associations professionnelles, syndicats, partis politiques ou groupes d'intérêts.

Conclusion

Dans le domaine de la préparation des enseignants, comme ailleurs, les discours officiels, ceux notamment des universités, sur la nécessité du pluralisme idéologique sont foisonnants. Depuis les années 60, ces discours réclament aux formateurs le droit d'être seuls responsables du choix des modes et des approches pédagogiques et aux étudiants celui de pouvoir se tailler chacun un programme à sa mesure. C'est là l'interprétation, sans doute bien restrictive, qu'on a retenue de l'idéologie de la démocratisation de l'accès à l'éducation soutenue par les réformateurs des années 40 et 50. Les conditions de pratique de ce libéralisme n'ont jamais vraiment été explicitées ni d'ailleurs justifiées autrement que par un prétendu besoin naturel de liberté individuelle. Or, la réforme scolaire des années 60 devait, du moins dans l'esprit de ceux qui l'ont conçue, servir la cause d'une nation en mal d'exister sur les bases traditionnelles: la religion et la langue française. Aucun projet collectif n'est venu cependant guider la préparation de ceux-là mêmes qui ont pour rôle de former les citoyens de cette nouvelle nation. Au contraire, les programmes ne cessent de se fragmenter, les approches de se multiplier, les modes d'apprentissage et d'intervention de se démarquer d'une université, d'une faculté, d'un département, d'un professeur et d'un étudiant à l'autre. Tout se passe comme si les esprits étaient encore trop hantés par le spectre du monolithisme idéologique qui a marqué le Québec pour reprendre sereinement, à partir de là où elle fut laissée depuis les premières années de la Révolution tranquille, la réflexion sur ce qui constitue, au-delà des discours auto-justificateurs, les bases d'un modèle de formation des maîtres et des autres personnels de l'enseignement. Évidemment, les données du problème de la formation des personnels de l'enseignement ont sensiblement changé

depuis ce temps, et un simple retour en arrière n'est ni possible ni souhaitable. Ce qui a été fait au cours des années 60 devait l'être, dit aujourd'hui Arthur Tremblay, l'un des architectes de l'organisation scolaire actuelle. Et c'est à la nouvelle génération d'entamer des études sur les effets du système d'éducation qui l'a produite²⁰. Il est plus que temps, dit Gérin-Lajoie (1989, p. 352), l'autre architecte, que le Québec, «comme beaucoup de grandes nations l'ont fait, [procède] à une réflexion en profondeur sur son système d'éducation».

Les questions susceptibles de faire l'objet d'une telle réflexion ne manquent pas. Nous en avons soulevé quelques-unes dans cet article, qui pourraient, avec bien d'autres qui restent à poser, être débattues à l'occasion de l'élaboration de nouvelles politiques de la formation des enseignants par le ministre de l'Éducation ou dans l'un des rapports que le Conseil supérieur de l'éducation produit sur «L'état et les besoins en éducation». Quels que soient toutefois la forme que prendra la réflexion et le lieu où elle se fera, on ne devrait pas éviter d'aborder la question plus générale du type d'hommes et de femmes que l'école doit former. Car, faut-il le rappeler, c'est encore là que réside sa mission fondamentale.

NOTES

1. L'auteur bénéficie d'une subvention de recherche et d'une bourse de recherche du Canada, toutes deux octroyées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Qu'il en soit vivement remercié. L'auteur tient également à remercier monsieur Pierre-W. Bélanger pour ses commentaires sur une version antérieure de ce texte, madame Nicole Dorion et messieurs Richard Lapointe et François Melançon pour leur collaboration aux recherches bibliographiques sur certaines catégories des personnels de l'enseignement.
2. Pour Roland Vinette, trois principales réalisations sont dues à cette réforme: l'école secondaire polyvalente, la création des cégeps et le transfert de la formation des maîtres à l'université. Ces trois réalisations ont connu un lamentable échec. Voir Vinette, 1988, p. 75.
3. Roland Vinette écrit: «Était-il souhaitable de confier la formation des maîtres à l'université? Je dis, sans hésitation, non!», 1988, p. 73; voir aussi le jugement sévère que porte Soeur Ghislaine Roquette sur la formation des maîtres à l'université, 1975, p. 87-95.
4. Lire les textes de certains témoins de la réforme du système de formation des maîtres, réunis par Jean-Jacques Jolois et Roland Piquette, 1988; lire aussi les textes de Roland Vinette (1975, p. 59-73) et de Soeur Ghislaine Roquette (1975, p. 87-95), du Gouvernement du Québec (1978, p. 445) et du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (1979, p. 21).
5. Voir, à titre d'exemple, l'étude en dix volumes réalisée entre 1979 et 1985 par Cormier *et al.*
6. On peut signaler, entre autres, les travaux d'Adams, 1902; de Parmelee et Sutherland, 1914; de Percival, 1914, 1940, 1946, 1950, 1951; d'Hepburn, 1938; de Crook, 1962.
7. De nombreux passages du rapport de la Commission Parent et des comptes rendus de ses travaux témoignent de la séduction qu'exerçaient les pratiques pédagogiques qui prévalaient dans les écoles protestantes. Voir aussi le témoignage qu'en donne Guy Rocher dans ses mémoires (1989).
8. Voir aussi le *Rapport Parent* (Commission Parent, 1964, 1966).
9. On peut, en effet, lire la recommandation numéro 10 du mémoire produit à cette occasion (Conseil de l'Instruction publique, 1962, p. 2): «Que le Conseil de l'Instruction publique, que les Comités catholique et protestant et que le Département de l'Instruction publique jouissent de toute l'autorité et de toute l'autonomie administrative nécessaires au plein exercice de leurs fonctions respectives.»
10. C'est du moins ce que démontrent nos premiers travaux sur cet aspect. Voir Mellouki, Lapointe et Melançon, 1990.
11. Il faut rappeler que, jusqu'à l'abolition du Bureau central des examinateurs catholiques en 1939, la plus grande partie des institutrices et des instituteurs accédait à l'enseignement par voie de concours, c'est-à-dire

sans préparation pédagogique formelle (Mellouki, 1990a, p. 38), alors que, jusqu'aux années 60, les religieux et les religieuses enseignants n'étaient pas soumis à l'obligation de détenir un brevet d'enseignement. (Gouvernement du Québec, 1961, article 68).

12. Pour ce qui est de l'évolution du personnel enseignant, voir ministère de l'Éducation, 1989, p. 9; quant au développement des psychologues scolaires et des conseillers en orientation scolaire, les données sont encore fragmentaires. Celles qui sont citées dans ce texte proviennent de l'essai de Serge Tremblay (1986) et du bulletin de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec (1969).
13. Pour le moment, nos analyses ont porté essentiellement sur la préparation des enseignants des écoles catholiques. Des travaux analogues en cours sont consacrés au secteur protestant.
14. Sur cette question du statut du savoir enseignant ou, de manière générale, de la pédagogie et des sciences de l'éducation, voir l'excellent article de Beillerot (1987). Jean-Paul Desbiens écrit également à ce sujet aujourd'hui: «La pédagogie, ça ne s'enseigne pas comme cela: c'est un art [qui s'apprend] sur le tas.» (Jean-Paul Desbiens, 1988, p. 147).
15. Sur le discours pédagogique comme discours idéologique, lire, par exemple, Olivier Reboul, 1984, p. 15-54.
16. D'innombrables études portent sur le savoir et la pratique enseignante comme lieu de reproduction et de diffusion des idéologies dominantes. Voir, à titre d'exemple, l'étude historique récente que consacre à ce sujet, tel qu'il est vécu en France aux XIX^e et XX^e siècles, Roger-Henri Guerrand, 1987.
17. Il va sans dire que des réformes relativement importantes ont eu lieu, dans les deux secteurs confessionnels, bien avant les années 30. Bien que l'étude porte essentiellement sur la période 1930-1990, nous comptons esquisser une brève synthèse des grands moments de l'évolution antérieure du système d'éducation sous l'angle choisi ici.
18. Il faudrait se rappeler que c'est McGill qui a fondé, en 1857, l'école normale McGill, et que les liens entre les deux institutions n'ont cessé de se consolider depuis. Voir à ce sujet le chapitre 8 du tome II du rapport de la Commission Parent (1964); voir aussi le texte préparé par Gustave Crépeau, en 1978, à l'intention de la Commission d'étude sur les universités.
19. Voir à ce sujet les analyses de Hansler, Raymond et Elbaz (1986a et 1986b), qui ont porté sur les orientations idéologiques des programmes scolaires en vigueur dans les écoles primaires depuis le début de la décennie 80.
20. Tremblay, Arthur, discours prononcé le 3 décembre 1989 lors de la réception d'un doctorat honorifique de l'université Laval.

Abstract — This article studies the evolution of school systems in sociohistoric terms. Within this framework specific at school personnel, training programs, and both Catholic and Protestant school systems are investigated.

Resumen — Este artículo esboza los grandes rasgos de una problemática y de un cuadro sociohistórico dentro del cual se articulan ciertos factores susceptibles de contribuir a una mejor comprensión de la evolución del personal escolar, de los programas de formación y de las instituciones encargadas de dispensarlos, tanto en el sector escolar católico como protestante del Québec.

Zusammenfassung — Der vorliegende Artikel skizziert in grossen Zügen eine Fragestellung und einen sozialhistorischen Rahmen, in dem sich gewisse Faktoren abzeichnen, welche zu einem besseren Verständnis der Entwicklung des schulischen Personals führen können, sowie der Bildungsprogramme und der Institutionen, die sie vermitteln, und zwar gleicherweise im katholischen wie im protestantischen Sektor des Québecer Schulwesens.

RÉFÉRENCES

- Adams, J. (1902). *The protestant school system in the Province of Quebec*. London: Longmans et Green.
- Audet, L.-P. (1966). Les cadres scolaires. In G. Sylvestre (dir.), *Structures sociales du Canada français* (p. 29-66). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971* (tome 2). Montréal: Holt, Rinehart et Winston.
- Baby, A., Lévesque-Michaud, M., Turcotte C. et Laferrière, T. (1973). *Contrôle d'une expérience de formation des maîtres de l'élémentaire (projet Cexforme)*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Bates, R. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *Commonwealth Council for Educational Administration*, 27, 3-5.
- Beillerot, J. (1987). Les sciences de l'éducation: histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 7, 75-99.
- Bélanger, M. (1972). L'éducation américaine et nous. *ACELF*, 1(2), 6-15.
- Bélanger, M. (1974). *L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec* (A. Constant, trad.). Montréal: Université du Québec à Montréal, Centre de recherche en didactique.
- Bélanger, P.-W. (1960). *Un profil culturel des maîtres de la 4^e à la 7^e année: une approche typologique*. Mémoire de maîtrise, département de sociologie, Université Laval, Québec.
- Bélanger, P.-W. et Rocher G. (1975). *École et société au Québec: éléments d'une sociologie de l'éducation* (2^e éd. rev. et corr.). Montréal: HMH.
- Bissonnette, L. (1982). La restructuration scolaire de l'île de Montréal: une occasion ratée pour les anglophones, In G. Caldwell et E. Waddell (dir.), *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires* (p. 291-303). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caldwell, G. et Waddell E. (1982). *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement professionnel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Clark, B. R. (1962). *Educating the expert society*. San Francisco, CA: Chandler.
- Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. (1979). *Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. L'administration de l'enseignement: B) le financement, C) les agents de l'éducation*. (troisième partie ou tome III suite). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil de l'Instruction publique. (1962). *Recommandations du conseil de l'Instruction publique à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1982). *L'activité pédagogique, pratiques actuelles et avenues de renouveau, Rapport annuel 1981-1982 (tome II)*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Cooper, J. I. (1952). Some early teacher's associations in Quebec. *Teachers Magazine*, décembre, 28-35.
- Cormier, R., Lessard, C., Valois P. et Toupin, L. (1979-1985). *Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique* (vol. 1-10). Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Cormier, R., Lessard, C., Valois P. et Toupin, L. (1981). *Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique: volume 4. valeurs éducationnelles*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Corporation professionnelle des psychologues du Québec. (1969). *Historique de la corporation des psychologues du Québec*. Montréal: Corporation professionnelle des psychologues du Québec.
- Crépeau, G. (1978). *L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'Université McGill* (Rapport présenté au Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Fonds de la Commission des études sur les universités.
- Crook, F. (1962). *The teacher in the protestant school of Quebec. A survey conducted for Royal commission of inquiry on education*. Québec: Protestant Committee of the Council of Education.
- Crowin, R. G. (1965). *A Sociology of Education*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dandurand, P. (1970). Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois. *Sociologie et sociétés*, 2(1), 79-105.

- Dandurand, P. (1989). *Un corps professionnel renouvelé: les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959 et 1976*. Texte soumis pour publication.
- Daval, R. (1981). *Logique de l'action collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Desbiens, J.-P. (1988). Réflexions sur l'éducation et l'enseignement. In J.-J. Jolois et R. Piquette (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille* (p. 143-151). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Dumont, F. (1960). Structure d'une idéologie religieuse. *Recherches sociographiques*, 1(2), 161-187.
- Dumont, F. (1978). Les années 30: la première révolution tranquille. In F. Dumont, J. Hamelin et J. Montminy (dir.), *Idéologies au Canada français 1930-1939* (p. 1-20). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dumont, F. (dir.). (1990). *L'Éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dumont, M. et Fahmy-Eid, N. (1986). *Les couventines*. Montréal: Boréal.
- Dussault, G. (1985). Les effectifs sanitaires au Québec. In F. Dumont, J. Dufresne et Y. Martin (dir.), *Traité d'anthropologie médicale: l'institution de la santé et de la maladie* (p. 587-603). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duval, L. (1963). Quelques thèmes idéologiques dans la revue *L'Enseignement primaire*. *Recherches sociographiques*, IV(8), 201-217.
- École de pédagogie et d'orientation de l'université Laval. (1951). *Annuaire 1949-1951*. Québec: Université Laval.
- Fournier, M. (1986). *L'entrée dans la modernité*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Frost, S. (1984). *McGill University for the advancement of learning: Vol. 2. 1895-1971*. Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Gagnon, N. (1963). L'idéologie humaniste dans la revue *L'Enseignement secondaire*. *Recherches sociographiques*, IV(2), 167-200.
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Montréal: Éditions CEC.
- Gouvernement du Québec. (1961). *Code scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Québec: Éditeur officiel.
- Goyette, G. (1971). *L'idéologie scolaire proposée par une revue pédagogique québécoise, 1927-1964*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Grégoire, R. (1987). *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire catholique francophone du Québec*. Québec: École nationale d'administration publique.
- Guerrand, R.-H. (1987). *C'est la faute aux profs!* Paris: La Découverte.
- Guindon, H. (1971). Réexamen de l'évolution sociale du Québec. In M. Rioux et Y. Martin (dir.), *La société canadienne française* (p. 149-171). Montréal: HMH.
- Guindon, H. (1977). La modernisation du Québec et la légitimité de l'État canadien. *Recherches sociographiques*, XVIII(3), 337-366.
- Hansler, H., Raymond, D. et Elbaz, F. (1986a). *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'étude du primaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Hansler, H., Raymond, D. et Elbaz, F. (1986b). Les convergences des nouveaux programmes du primaire et leurs implications pratiques. *Vie pédagogique*, 41, 8-12.
- Henckey, N. et Burgess, D. (1987). *Between past and future. Quebec education in transition*. Calgary: Detselig.
- Hepburn, W. A. F. (1938). *Report of the Quebec protestant survey. Protestant education in the Province of Quebec*. Québec: Comité protestant du conseil de l'Instruction publique.
- Jolois, J.-J. et Piquette, R. (1988). *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Jones, A. W. (1982). Les anglophones et l'enseignement jusqu'à 1964. In G. Caldwell et E. Waddell (dir.), *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires* (p. 93-105). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Labarrère-Paulé, A. (1963). *Les laïques et la presse pédagogique au Canada français au XIX^e siècle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lamonde, Y. et Trépanier, E. (1986). *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. (1985). *La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune* (document de travail). Montréal: Université de Montréal.

- Lessard, C. et Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, XV(1), 43-71.
- Lê Tchân, K. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- Linteau, P.-A., Robert, J.-Cl., Durocher, R. et Richard, F. (1979). *Histoire du Québec contemporain: de la confédération à la crise (1867-1929)*. Montréal: Boréal.
- Linteau, P.-A., Robert, J.-Cl., Durocher, R. et Richard, F. (1986). *Histoire du Québec contemporain: le Québec depuis 1930*. Montréal: Boréal.
- Magnuson, R. (1980). *A brief history of Quebec education: From New France to Parti Québécois*. Montréal: Harvest House.
- Mair, N. H. (1980). *Quest for quality in the protestant public schools of Quebec*. Québec: Comité protestant du conseil supérieur de l'Éducation.
- Mair, N. H. (1981). *Protestant education in Quebec: Notes on the history of education in the protestant public schools of Quebec*. Québec: Comité protestant du conseil supérieur de l'Éducation.
- Marcelle, D. (1981). Les doctrines d'inspiration protestante. In G. Avanzini (dir.), *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours* (p. 23-44). Toulouse: Privat.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres 1930-1964*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1990a). Évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960: un cas de rupture idéologique. *Revue d'histoire de l'éducation*, 2(1), 37-58.
- Mellouki, M. (1990b). Les discours sur le savoir enseignant, quelques repères socio-historiques, 1930-1989. *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(3), 393-404.
- Mellouki, M., Lapointe, R. et Melançon, F. (1990). *Le processus de division du travail scolaire, éléments d'exploration et reconnaissance bibliographique, 1930-1989* (rapport de recherche). Québec: Université Laval.
- Milner, H. (1984). *La réforme scolaire au Québec*. Montréal: Québec/Amérique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *Personnel des commissions scolaires et des cégeps*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1989). *Parcours de l'éducation depuis les années 60*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Munroe, D. (1971). Teacher education at McGill. *McGill Journal of Education*, 67(1), 29-40.
- Organisation pour la coopération et le développement économique. (1976). *Examens des politiques nationales d'éducation, Canada*, Paris: OCDE.
- Olson, M. (1966). *The Logic of collective action: Public goods and the theory of groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parmelee, W. et Sutherland, J.-C. (1914). *Education in the Province of Quebec*. Québec: Department of Public Education.
- Percival, W. P. (1914). *Protestant education in the Province of Quebec*. Québec: Protestant Committee of the Council of Education.
- Percival, W. P. (1940). *Life in School*. Québec: Protestant Committee of the Council of Education.
- Percival, W. P. (1946). *Across the years: A century of education in the Province of Quebec*. Montréal: Gazette.
- Percival, W. P. (1950). *Twenty years of protestant education 1930-1950. Report to the Protestant Committee of the Council of Education*. Québec: Protestant committee of the council of education.
- Percival, W. P. (1951). The protestant school of the Province of Quebec. *The Educational Record*, LXVIII(4), 194-250.
- Petit, A. (1981). *Les infirmières, de la vocation à la profession*. Montréal, Boréal.
- Racine, L. (1982). *Enfance et société nouvelles*. Montréal: HMH.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocher, G. (1989). *Entre les rêves et l'histoire*. Montréal: VLB éditeur.
- Roquette, G. (1975). Quelques notes sur la formation des maîtres d'après le rapport Parent. In L.-Ph. Audet (dir.), *Le rapport Parent, dix ans après* (p. 87-95). Montréal: Bellarmin.
- Ross, V. (1969). La structure idéologique des manuels pédagogiques québécois. *Recherches sociographiques*, X(2-3), 171-196.
- Rouillard, J. (1989). *Histoire du syndicalisme au Québec: des origines à nos jours*. Montréal: Boréal.

- Rudin, R. (1986). *Histoire du Québec anglophone, 1759-1980*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Smelser, N. J. (1974) Growth, structural change and conflict in California public higher education 1950-1970. In J. N. Smelser et G. Almond (dir.), *Public higher education in California* (p. 9-141). Berkeley, CA: Berkeley University of California Press.
- Snell, J. F. (1963). *MacDonald College of McGill University: A history from 1904-1955*. Montréal: McGill University Press.
- Talbot, A. D. (1964). *PAPT, The First Century. A history of the Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec*. Gardenvale, Québec: Harpell's Press.
- Thivierge, N. (1982). *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Tremblay, A. (1943). Orientation professionnelle. *Cahiers de l'École des sciences sociales*, 2(9), 5-48.
- Tremblay, A. (1954). *Les collèges classiques et les écoles publiques, conflit ou coordination?* Québec: Les Presses Universitaires Laval.
- Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Tremblay, S. (1986). *Esquisse pour une histoire du développement de la psychologie d'expression française au Québec*. Essai de maîtrise, École de psychologie, Université Laval, Québec.
- Turcotte, P.-A. (1981). *L'éclatement d'un monde*. Montréal: Bellarmin.
- Turcotte, P.-A. (1985). *Les chemins de la différence. Pluralisme et aggiornamento dans l'après-concile*. Montréal: Bellarmin.
- Turcotte, P.-A. (1989). Sécularisation et modernité: les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970. *Recherches sociographiques*, XXX(2), 229-248.
- Vinette, R. (1975). Les structures pédagogiques In L.-Ph. Audet (dir.), *Le rapport Parent, dix ans après* (p. 59-73). Montréal: Bellarmin.
- Vinette, R. (1988). De l'école normale à l'université. In J.-J. Jolais et R. Piquette (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille* (p. 60-80). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Whyte, W. H., jr. (1956). *The organisation man*. New York: Simon and Schuter.