

Recherches sociographiques



La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois

Vincent Ross

Volume 10, numéro 2-3, 1969

Idéologies au Canada français, 1850-1900

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/055460ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/055460ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ross, V. (1969). La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois. *Recherches sociographiques*, 10(2-3), 171–196. <https://doi.org/10.7202/055460ar>

Résumé de l'article

Nous étudions ici le système d'éducation du Québec à travers la doctrine idéologique dont s'est servi l'organisation scolaire pour fonder son action depuis le milieu du XIXe siècle. Le contenu idéologique des manuels de pédagogie officiellement en usage dans les écoles normales a servi à justifier périodiquement l'action du système d'enseignement en fonction des valeurs dominantes et en fonction de représentations particulières de la société québécoise.

Le matériel soumis à l'analyse est constitué de cinq manuels, depuis celui de 1853 jusqu'à celui de 1948 encore en usage au moment de la rédaction de la thèse. Si l'on ne considère que le seul contenu proprement idéologique de ces manuels, notre matériel se présente comme une série de reformulations successives (1853, 1865, 1901, 1924 et 1948) de l'idéologie scolaire autorisée et transmise institutionnellement aux futurs enseignants durant leur formation dans les écoles normales. Les deux premiers manuels (ceux de Valade et de Langevin) sont inclus dans la période d'existence politique du Bas-Canada d'avant la Confédération; les trois autres (celui de Rouleau, Ahern et Mignan, celui de Mgr Ross et celui de Vinette) ont été publiés sous le régime constitutionnel de la province de Québec.

LA STRUCTURE IDÉOLOGIQUE DES MANUELS DE PÉDAGOGIE QUÉBÉCOIS *

Nous étudierons ici le système d'éducation du Québec à travers la doctrine idéologique dont s'est servi l'organisation scolaire pour fonder son action depuis le milieu du XIX^e siècle. Le contenu idéologique des manuels de pédagogie officiellement en usage dans les écoles normales a servi à justifier périodiquement l'action du système d'enseignement en fonction des valeurs dominantes et en fonction de représentations particulières de la société québécoise.

Le matériel soumis à l'analyse est constitué de cinq manuels, depuis celui de 1853 jusqu'à celui de 1948 encore en usage au moment de la rédaction de la thèse. Si l'on ne considère que le seul contenu proprement idéologique de ces manuels, notre matériel se présente comme une série de reformulations successives (1853, 1865, 1901, 1924 et 1948) de l'idéologie scolaire autorisée concernant l'enseignement public du niveau primaire et du niveau secondaire, et transmise institutionnellement aux futurs enseignants durant leur formation dans les écoles normales. Les deux premiers manuels (ceux de Valade et de Langevin) sont inclus dans la période d'existence politique du Bas-Canada d'avant la Confédération; les trois autres (celui de Rouleau, Ahern et Magnan, celui de M^{sr} Ross et celui de Vinette) ont été publiés sous le régime constitutionnel de la province de Québec.

I. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET MODÈLE D'ANALYSE

On peut considérer les idéologies au moins sous deux angles. D'une part, en tant que représentations culturelles manifestes impliquées concrètement dans le fonctionnement et les transformations des structures socia-

* Cet article a été tiré d'une monographie plus complète, dont il représente une version résumée: *Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie*, thèse de maîtrise en sociologie, université Laval, Québec, 1965.

Voir aussi: Louise DUVAL, « Quelques thèmes idéologiques dans la revue *L'enseignement primaire* », *Recherches sociographiques*, IV, 2, 1963, pp. 201-218.

Nicole GAGNON, « L'idéologie humaniste dans la revue *L'enseignement secondaire* », *Recherches sociographiques*, IV, 2, 1963, pp. 167-200.

les, elles peuvent être analysées dans leur fonction d'adaptation aux changements socio-historiques. L'idéologie apparaîtra alors comme une technique particulière utilisée par les pouvoirs sociaux pour adapter les justifications de leurs stratégies plus ou moins implicites à une conjoncture historique donnée.¹

La seconde perspective d'analyse consiste à aborder l'idéologie dans sa structure interne, comme système de pensée, dans sa fonction de représentation et de justification de l'action par rapport à un contexte socio-historique. L'idéologie est alors analysée dans la structure et les transformations internes qu'elle manifeste à travers sa propre histoire. Dans cette perspective, qui est ici adoptée, Fernand Dumont a défini les idéologies comme « des schémas explicites constituant, pour les fins de l'action à poursuivre, des définitions solidaires de la situation et des groupes qui y sont engagés ».²

1. Niveau synchronique

Cette définition nous semble permettre d'explicitier cinq niveaux d'analyse de la structure idéologique.

1° *Le définiteur idéologique* (ou « groupe idéologique », ou « groupe de support » de l'idéologie) est le groupe qui définit et propose le schéma justificateur; il fait donc partie des pouvoirs sociaux, parmi lesquels il occupe une position stratégique plus ou moins avantageuse.

2° *Le destinataire de l'idéologie* est constitué par l'« auditoire » (plus ou moins particularisé, plus ou moins explicitement défini) visé par l'argumentation justifiant le modèle d'action défini. Le destinataire se compose de tous ceux que le groupe idéologique cherche à mettre d'accord sur la justification de son action et sur sa définition de la situation. Le destinataire peut être parfois un groupe adversaire (dans la mesure où il est défini comme donnant prise au moins à un accord partiel).

3° *Le modèle d'action* est défini par l'ensemble des schémas d'action impliqués dans une justification. Lorsqu'il s'agit des modèles d'action des adversaires, cette définition demeure valide malgré que la « justification » soit un jugement de valeur négatif.

¹ Fernand DUMONT, « Notes sur l'analyse des idéologies », *Recherches sociographiques*, IV, 2, 1963, p. 158. On trouvera un exemple de cette perspective d'analyse dans le même numéro (Gérald FORTIN, « Changements sociaux et transformations idéologiques: deux exemples », pp. 224-227): « L'idéologie, forme de rationalisation collective servant à la fois à justifier et à diriger l'action d'un groupe, est sans cesse remise en question par les changements globaux qui se produisent dans le milieu où évolue le groupe » (p. 224).

² Fernand DUMONT, « Idéologie et savoir historique », *Cahiers internationaux de sociologie*, XXXV, 1964, p. 48. Notons que les résultats d'une telle analyse peuvent servir ensuite à des analyses plus larges du premier type.

4° *Les prémisses (ou « sources ») idéologiques* sont les « conceptions générales », les « évidences fondamentales », les valeurs ou les « finalités désirables » considérées comme étant de sagesse commune, et au nom desquelles s'énoncent les normes explicites (les « principes » ou règles) justifiant le programme d'action et contestant les groupes idéologiques divergents (dans leurs propres modèles d'action et prémisses).

5° *Les représentations de la situation* sont les « éléments » de la situation socio-historique qui sont visés explicitement comme conditions ou objets (immédiats ou lointains) des modèles d'action définis.¹

La justification consiste à poser comme nécessaire la double relation qui articule le modèle d'action, d'une part sur les prémisses idéologiques et, d'autre part, sur les représentations de la situation. En d'autres termes, justifier un modèle d'action, c'est le définir comme dépendant normativement des prémisses invoquées et des exigences de la situation décrite (compatibles à la fois ou séparément). C'est dire que certaines manières de représenter la situation ont valeur normative par rapport à l'action, au même titre que les « principes généraux ». Un cas classique est celui où un argument « déductif » est doublé d'un argument « historique »; par ailleurs, l'argument d'autorité permet de condenser la valeur normative d'un principe doctrinal avec le prestige d'un personnage ou d'une institution.

Cette articulation du raisonnement normatif sur des définitions de situations (qui ne sauraient, par ailleurs, être que précaires et provisoires) fait que l'idéologie est un mode de pensée fondamentalement syncrétique, et donc à remanier périodiquement en fonction de l'évolution historique du consensus social perçu par l'idéologue. Ce syncrétisme est déjà perceptible à l'analyse « transversale » d'une idéologie formulée à un moment donné. Il est également mis en évidence, mais d'une autre manière, lorsqu'on en fait une analyse « longitudinale » à travers ses reformulations successives dans le temps. C'est l'objet de la seconde étape du modèle d'analyse.

2. *L'analyse comparative et les transformations diachroniques de l'idéologie*

La fonction de cette seconde phase de l'analyse sera de dégager d'une façon un peu précise la direction des transformations décelables d'un manuel au suivant dans la série chronologique des documents.

Dans la perspective où nous situons notre étude, il ne s'agira pas d'analyser l'adaptation idéologique dans le cadre d'une sociologie de la société globale, où le fonctionnement de l'idéologie aurait à s'articuler par rapport aux autres niveaux de la structure sociale. Nous abordons ici l'idéo-

¹ En un certain sens, le définiteur idéologique figure lui-même parmi les éléments définis de la situation, mais dans une position normativement privilégiée par rapport à celle des autres groupes ou institutions.

logie uniquement comme représentation culturelle explicite. C'est pourquoi nous parlerons de « modifications » plutôt que d'« ajustements » ou d'« adaptations » : il faudra en effet opérer la lecture de ces modifications strictement à l'intérieur de la structure du phénomène idéologique lui-même.

Une approche comme celle de Gérard Fortin (qui intègre après coup les résultats d'une analyse limitée, comme la nôtre, à la structure interne de l'idéologie) offre des indications importantes pour cette étape de notre modèle d'analyse :

« Ces ajustements se traduisent ordinairement par un changement dans l'accent placé sur les différents éléments. Ils peuvent aussi se traduire par l'incorporation de nouveaux éléments compatibles ou rendus compatibles avec la structure existante. L'analyse des caractéristiques des nouveaux éléments au moment de l'incorporation, est utile non seulement par rapport à l'étude des mécanismes de la pensée idéologique mais aussi par rapport à l'étude de la structure et du contenu d'une idéologie particulière. »¹

Concrètement, il s'agira d'une technique d'analyse comparative dont la fonction sera de déterminer, en ordonnant les cinq formulations successives de l'idéologie scolaire officielle, quels sont les éléments explicites (aux cinq niveaux définis pour l'analyse synchronique) qui, dans le temps, sont :

- 1° *conservés* (maintenus; réaffirmés);
- 2° *modifiés ou introduits* (élargissement des définitions);
- 3° *contestés ou rejetés* (condamnés, refusés);
- 4° *abandonnés* (« refoulés » dans l'implicite; « disparus »).

On pourra ainsi caractériser les principales tendances dans la transformation de l'idéologie aux divers niveaux de sa structure.

II. LA STRUCTURE IDÉOLOGIQUE DES CINQ MANUELS DE PÉDAGOGIE

L'idéologie formulée dans chacun des manuels sera très brièvement décrite dans cette section, qui résume les résultats de la première étape du modèle d'analyse. Les citations directes tirées du matériel n'auront ici qu'une valeur illustrative, et un grand nombre d'analyses détaillées seront omises.

1. *Le manuel de F.-X. Valade (1853)*

L'intention centrale de ce manuel² apparaît comme éminemment pratique et « concrète »; son contenu idéologique est très peu dense et nette-

¹ Gérard FORTIN, « Changements sociaux et transformations idéologiques: deux exemples », *Recherches sociographiques*, IV, 2, 1963, p. 224.

² F.-X. VALADE, *Guide de l'instituteur*, 4^e édition, Fabre et Gravel, Montréal, 1856, (1^{re} éd.: 1853), 286 pages.

N.B.: d'une façon générale, les chiffres entre parenthèses renverront aux pages des manuels.

ment circonscrit dans les pages du texte. Le manuel de Valade est le seul parmi les cinq où l'on trouve si peu de justifications de la situation dans le corps même du volume. C'est moins un manuel de pédagogie proprement dit qu'un résumé serré de toutes les matières que les instituteurs auront à enseigner. Le sous-titre même en indique la nature: « . . . contenant une série de réponses aux questions insérées dans la circulaire numéro douze du Surintendant de l'Éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la loi des écoles en opération dans le Bas-Canada » (page titre). Les seuls passages proprement idéologiques se trouvent dans la brève *Introduction* de Valade lui-même et dans la *Recommandation* du surintendant de l'Éducation, le D^r J.-B. Meilleur.

Les destinataires de l'idéologie sont, d'une part, « tous ceux que préoccupe l'éducation », et d'autre part les instituteurs eux-mêmes.

Le modèle d'action de l'instituteur se présente d'emblée comme l'analogie d'une mission divine, articulée à un schéma providentialiste: « L'instituteur a un noble devoir à remplir, car il est chargé d'un véritable sacerdoce: celui de former aux vertus morales et civiles, l'enfant qui lui est donné. » (IV)

L'objet immédiat de l'action scolaire du maître (dans la situation) est donc l'enfant:

« Son premier soin doit donc être de développer sa raison, qui, comme la fleur bien cultivée, s'ouvre de jour en jour, et tend à se perfectionner. L'Instituteur doit donc inculquer à l'âme de son élève des principes religieux et moraux, lui donner une sage éducation domestique, tout en lui enseignant les connaissances usuelles. Il doit lui faire goûter ce qu'il doit aimer toute sa vie » (IV).

Outre le schéma providentialiste cité plus haut, toute la justification de ce modèle d'action très général renvoie à une prémisse, qui est le mandat confié à l'instituteur par le Surintendant de l'Éducation, devant l'exigence de « régulariser » le système scolaire du Bas-Canada, aux niveaux de l'enseignement primaire et « normal » (dans les écoles dites « modèles »).

Si l'enfant est l'objet immédiat de ces prescriptions d'action proprement scolaires, des exigences plus larges de la situation sociale apparaissent bientôt, et c'est la *société* que visera l'action de l'instituteur, comme objet lointain (ou médiat), à travers l'éducation directe de l'enfant. À ce point déjà, nous avons trois termes dont l'articulation décrit l'intention centrale de l'idéologie.

L'éducateur (destinataire de l'idéologie) a pour tâche de former les enfants (objet immédiat) ou la « jeunesse » à des vertus; ces vertus sont la sobriété, l'amour du travail et le « travail éclairé »; ce travail « éclairé » répond à son tour, de quelque manière, à des « besoins » de la société (objet lointain du modèle d'action scolaire).

Il n'est donc pas étonnant que dans le prolongement de ce modèle d'action éducative, la société apparaisse sous l'angle des métiers et des professions et renvoie à une crise de la structure des occupations :

« Les professions libérales, écrit Meilleur, sont généralement plus que remplies de sujets, souvent médiocres, qui passent dans l'oisiveté, [. . .] un temps précieux que le manque d'ouvrage ne leur permet pas d'utiliser, soit pour leur bien personnel, soit pour celui de la société; tandis que des branches d'industrie honnête sont presque désertes, et que des emplois honorables sont dédaignés, dont cependant l'exercice serait très utile aux individus et à la société, si nos jeunes gens s'y adonnaient davantage. Nous devons donc disposer les enfants de bonne heure, et les préparer promptement, mais aussi solidement, à ces divers genres d'occupation profitable, en leur donnant le goût du travail, et une instruction adaptée aux besoins et aux circonstances du pays. Ce sont des artisans, des industriels, des agriculteurs instruits qui nous manquent dans le Bas-Canada, et on ne saurait trop faire d'efforts et de sacrifices pour en augmenter le nombre, au moyen de nos écoles [. . .] »

Il résume ensuite globalement les exigences de la situation, en signalant cette disparité de base :

« Les professions libérales souffrent du trop plein et les mécaniques du trop peu de leurs membres respectifs; double mal, auquel il devient urgent d'apporter un remède prompt et efficace. L'intérêt moral et matériel de la société le demande » (VIII).

On voit, dans cette dernière phrase, comment le modèle d'action s'articule à la fois sur les prémisses générales et sur la représentation de la situation: l'argument de « principe » se double d'un argument « circonstanciel » beaucoup plus développé.

Le syncrétisme de ces mécanismes de justification pourrait être qualifié d'« empiriste », en raison de l'immédiateté relative avec laquelle des formules disparates de la sagesse populaire (« principes » ou « maximes ») sont utilisées pour définir la situation et pour proposer des modèles d'action conçus comme désirables pour la collectivité. Ces recours « empiristes » à la culture sont assez manifestes dans le passage suivant :

« Que d'expériences dont le fruit est perdu, que de fortunes dont le montant est disparu, que d'établissements riches dont l'existence n'est plus, parce que, au grand détriment des familles et de la société, les enfants des agriculteurs, des commerçants ou des industriels qui les avaient faits, imbus de fausses idées et de maximes contraires à leurs véritables intérêts, ont dédaigné l'état humble mais honorable et prospère de leurs parents, pour en embrasser d'autres moins lucratives, et pour s'abandonner aux illusions trompeuses d'une ambition désordonnée » (IX).

La solution consiste donc à proposer des « maximes » compatibles avec ce qui est conçu comme étant les « véritables intérêts » dans la situation; or c'est précisément ce que l'idéologie propose déjà par ailleurs, sous la forme explicite de « vertus » propices à un travail efficace dans la société.

Cette idéologie est une sorte de compromis entre une justification du modèle d'action par les vertus traditionnelles d'une part et, d'autre part,

les critères d'une pensée qu'on pourrait caractériser comme « technicienne ». ¹ Notre dernière citation illustre admirablement cet aspect structurel de l'idéologie :

« Les habitants Canadiens, écrit Valade, ² sont en général frugaux et industriels; leurs terres ont un bel aspect, malgré que, pour la plupart, elles soient épuisées. Tout ce qui manque à l'agriculteur du Bas-Canada, c'est un bon système. Un tel système, pour être valable, doit posséder les qualités suivantes, savoir :

1° Il doit être économique, et ne pas requérir plus de capitaux que le système actuel, ou plutôt l'absence actuelle de tout système ne requiert. [. . .]

2° Il doit ramener la fertilité du sol où elle a été détruite, et la conserver ensuite avec les propres moyens de la terre. [. . .]

3° Il doit être simple et d'une application facile.

4° Enfin, et par dessus tout, il doit se recommander par le mérite de l'expérience et du succès obtenu » (258).

Cette idéologie apparaît donc finalement comme une tentative pour montrer la compatibilité immédiate, dans une situation sociale historiquement définie, entre les « vertus » de la sagesse commune et les exigences concrètes (professionnelles et économiques) de la société par le moyen d'une action éducative sur la jeunesse dans un système scolaire uniformisé. « On saura faire aller de pair, affirme le D^r Meilleur, l'éducation et l'instruction pratique dans nos écoles. » (IX)

2. *Le manuel de l'abbé Jean Langevin (1865)*

La situation sociale représentée dans ce manuel ³ apparaît d'emblée comme précaire pour l'institution support de l'idéologie scolaire. Dans un appendice de 36 pages à la fin du volume (intitulé : « Aperçu historique des progrès de l'Instruction dans le Bas-Canada »), l'auteur en vient à décrire les célèbres résistances populaires qui avaient été opposées à l'instruction primaire dans les écoles locales durant la décade précédente : la « guerre des éteignoirs ». Cet appendice, qui apparaît d'abord comme une sorte de hors-d'œuvre sans rapport direct avec le contenu des chapitres sur le maître ou sur les matières d'enseignement, fournit cependant une définition globale de la situation de l'éducation dans la société de l'époque. Cette situation est menaçante pour les autorités scolaires et religieuses :

« Il est difficile aujourd'hui d'imaginer l'opposition aveugle et acharnée qu'offrirent, dans plusieurs paroisses, au fonctionnement de cette loi, quelques hommes qui y cherchaient une vile popularité et que le bon sens des masses a affublés du titre d'*éteignoirs*. Il est également difficile de se figurer les obstacles qu'eut à rencontrer M. le Surintendant Meilleur pour

¹ Ce qui est intéressant à noter, pour l'époque.

² Valade était d'origine française et s'était établi tardivement au Bas-Canada.

³ Jean LANGEVIN (prêtre), *Cours de pédagogie, ou principes d'éducation*, C. Darveau, imprimeur, Québec, 1865.

déterminer les gens à établir des écoles et à les supporter d'une manière quelconque: il a fallu un zèle à toute épreuve et une constance indomptable de sa part pour en triompher » (384-385).

Par définition, cette situation sera difficile pour les destinataires aussi bien que pour le Bureau d'éducation pour le Bas-Canada, dont l'auteur se déclare solidaire. L'idéologie est destinée au « public canadien », à « tous ceux qui s'occupent d'éducation dans le pays »; le manuel, cependant, « s'adresse spécialement aux instituteurs et aux institutrices » (VII). Et c'est d'abord pour les maîtres que la situation sera difficile, puisque leur rôle d'éducateurs les impliquera personnellement dans les conflits entre groupes.

On ne sera pas étonné, dans un tel contexte, de trouver une insistance extraordinaire sur les conduites concrètes du maître, non seulement dans sa classe mais également — sinon plus encore — dans le milieu social plus large où il exerce son action. L'importance du statut et des rôles du maître dans la société est mise en relief d'une manière singulièrement accusée. Les fonctions de l'instituteur sont justifiées par la « dignité de son état », avant d'être décrites pour elles-mêmes. La dignité de son état se justifie à son tour par la référence suprême de la culture dominante: la responsabilité devant Dieu.

L'auteur construit alors un véritable « type idéal » du maître et de ses fonctions sociales et religieuses, dont l'accomplissement importe beaucoup « aux enfants, aux parents, aux paroisses, à la société, enfin, à la religion » (6). L'insistance sur l'importance de ses fonctions, sur ses « qualités physiques, intellectuelles et morales », sur les « marques » de sa « vocation spéciale » (9), tout contribue à définir un personnage compatible avec les exigences d'action dans une situation hostile à l'école. Plus le maître doit affronter une situation de contestation, et plus il doit être extérieurement et manifestement irréprochable, afin de réussir dans son action malgré les « critiques malveillantes ».

À ce niveau, le modèle d'action du maître consisterait donc à être, dans son milieu paroissial et dans son école, l'illustration quotidienne d'un modèle idéal de comportement, défini par des vertus précises et par de minutieuses prescriptions concernant ses principaux secteurs d'activités visibles. Ces prescriptions très nombreuses, dont nous donnerons deux exemples de formulation plus générale, concernent aussi bien la conduite publique que la conduite privée de l'instituteur. Comme chrétien et comme « fonctionnaire public », il doit être en « accord parfait » avec l'autorité religieuse et « respectueusement soumis » à l'autorité scolaire.

Le statut social du maître est donc une position intermédiaire entre les autorités ecclésiastiques, scolaires et civiles d'une part, et les parents d'autre part. Envers les parents, l'instituteur doit manifester des « égards » et des « politesses », mais aussi une « noble indépendance ». Il doit aussi s'interdire la « compagnie des gens inférieurs à sa condition » (363).

On devine déjà quelle tension impliquera la définition de cet aspect du modèle d'action destiné au maître.

Dans sa conduite *publique*, il « doit tenir par-dessus tout à jouir de l'estime générale de la paroisse où il enseigne ».

« Que l'instituteur se tienne éloigné de tous les partis qui peuvent exister dans la localité; s'il avait l'imprudence de se mêler une seule fois à ces divisions toujours regrettables, il s'aliénerait à jamais les esprits d'un grand nombre, et créerait contre lui des préjugés ineffaçables » (338).

La censure du milieu couvre aussi bien la conduite *privée* des enseignants:

« Qu'ils ne se plaignent cependant pas trop de cette sévérité du public envers eux; rien n'est plus propre à les maintenir dans les bornes du devoir, dans les convenances de leur état, que cette exigence même. » (345)

Le modèle d'action scolaire prescrit à l'intention de ce maître idéal, c'est l'éducation, qui est « l'art d'exercer, de développer et de fortifier les facultés du corps, de l'esprit et du cœur » de l'enfant (43). Cette action scolaire diffère de l'« éducation domestique » donnée par la famille dans la première enfance.

L'idéologie propose un modèle d'action scolaire qui vise, à travers un objet immédiat (l'enfant), deux grands ordres de réalité dans la situation: d'une part, la religion (comme ordre de finalité dernière, mais aussi comme institution ecclésiastique), d'autre part, l'ensemble national comprenant les professions, les classes sociales (recoupant la division des milieux urbains et ruraux), les femmes. Le modèle d'action a pour fonction de critiquer les éléments de la situation et de rejeter ceux qui sont incompatibles avec les éléments définis comme acceptables et désirables selon les normes dominantes. Ces éléments « acceptables » profilent la représentation d'une société rurale traditionnelle, moralement guidée par le clergé catholique; une société d'économie agricole autarcique, où la femme est un personnage stabilisateur nécessaire à cause de son rôle central dans la formation des générations montantes. L'image de la situation incorpore l'existence des classes sociales urbaines et des milieux sociaux non agricoles, mais à la condition que leur équilibre ne se déplace pas au désavantage de la civilisation rurale traditionnelle — qui, elle, doit se développer, notamment par la colonisation. La religion est par ailleurs le suprême bien et le sens dernier de la vie, ce qui justifie la position et le pouvoir de l'Église dans la société.

L'action éducative sur l'enfant se différencie selon les visées sociales ultérieures du système d'enseignement:

« Tous les enfants, à quelque condition qu'ils appartiennent, ont besoin d'une éducation solide et soignée, ils y ont droit; mais on sent qu'elle ne doit pas être la même dans les détails. Elle doit être calculée d'après les emplois que chacun devra exercer par la suite,

et propre à le préparer à s'en acquitter avec honneur pour lui-même et profit pour la société » (49).

La seule « branche » d'éducation qui doit être totalement homogène est le domaine religieux et moral; l'école « neutre » est donc condamnée:

« Disons surtout que l'instruction doit toujours être accompagnée de l'éducation morale et religieuse. Dans tous les pays, les Pasteurs de l'Église ont condamné les écoles et toutes les maisons d'études où l'on prétend ne donner qu'un enseignement profane et séculier, où l'on ne parle jamais de dogme ni de morale, sous le prétexte que les enfants les apprennent des ministres de la Religion. Un tel système ne peut aboutir qu'à l'indifférentisme ou à l'athéisme » (48).

C'est ensuite la nation elle-même qui est visée par l'action scolaire:

« D'ailleurs dans le temps où nous vivons, l'instruction est si généralement répandue, qu'un peuple qui la néglige, ne peut éviter d'être en état d'humiliante infériorité. Pour nous particulièrement, Canadiens, qui sommes environnés de gens possédant tous un certain degré d'instruction, il est indispensable de la répandre parmi nous, si nous voulons marcher de pair avec eux » (48).

L'éducation doit se différencier selon la position sociale future des enfants dans les divers milieux:

« Reconnaissons encore que le degré d'instruction doit varier suivant les différentes classes de la société. Il ne faut pas du tout les mêmes connaissances aux jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique ou aux professions libérales, et à ceux qui doivent devenir des artisans; à ceux qui embrasseront une carrière industrielle ou commerciale, et à ceux qui auront à se livrer à l'agriculture » (89).

Ainsi, l'enseignement des langues mortes, beaucoup trop répandu, doit être réservé aux professions libérales (166). De même, l'enseignement de l'anglais marquera la différence ville-campagne: « dans les campagnes, il est à peine utile que dans quelques localités importantes, et pour les garçons seulement » (p. 162-163).

L'accent mis sur l'enseignement de l'agriculture fournit un autre exemple d'articulation du modèle d'action scolaire sur les normes traditionnelles et sur la représentation de la situation:

« Notre population, dit l'auteur, est surtout agricole; la plupart des instituteurs sont destinés à instruire des enfants de cultivateurs: il est donc important qu'ils aient certaines connaissances en agriculture, afin de les communiquer à leurs élèves.

[. . .] Oui, détournons-les de l'envie d'abandonner le séjour paisible et moral des champs pour les dangers et les séductions des villes; [. . .] enfin, prêchons-leur sur tous les tons l'importance vitale pour les Canadiens Français (*sic*) de s'emparer des terres vacantes et d'y fonder de nouvelles paroisses. Faisons leur envisager cette colonisation de nos terres incultes comme une entreprise patriotique, comme une question de vie ou de mort pour notre race. Sachons leur faire aimer les mœurs si douces de l'homme des champs: [. . .] la nourriture, l'habillement, la satisfaction de tous leurs besoins, qu'ils peuvent trouver si aisément dans la maison paternelle, plutôt que de recourir aux importations souvent rui-

neuses. Que nos élèves aient donc le luxe en horreur, qu'ils le regardent comme un des grands ennemis de la prospérité de notre peuple » (191-193).

Le manuel, devant le problème des innovations techniques en agriculture, devait réduire l'incompatibilité (au niveau général des principes) entre les normes traditionnelles et les normes de « progrès ». L'idéologie conseille donc à l'instituteur de travailler « à déraciner chez eux les préjugés nuisibles au progrès » (193), dans un passage où le syncrétisme de l'argumentation est particulièrement évident :

« Surtout ne paraissez pas vouloir critiquer la conduite des parents de vos élèves; mais dites tout cela sous forme de conseils, et citez des exemples à l'appui de vos avancés. [. . .] donnez-les comme le fruit de l'expérience des plus habiles cultivateurs; faites-leur comprendre que, si la prudence conseille de ne pas adopter sans examen toutes les innovations, le bon sens veut de même que l'on ne s'attache pas aveuglément à la routine, uniquement parce que c'était la coutume de nos pères, et qu'on ne rejette pas les améliorations réelles que le temps a amenées dans la culture de la terre » (193).

La femme, enfin, est un personnage social qui symbolise très profondément la sécurité et la survivance de la nation; elle ne doit pas quitter la campagne pour la ville en prenant pour époux « un homme d'une condition qu'elles s'imagineront être au-dessus de la leur ». L'auteur dénonce le « triste avenir qu'on leur prépare par cette instruction déplacée qu'on leur donne; voilà les mères frivoles et indifférentes que l'on réserve à la génération future! » (98). Nous avons déjà vu que l'enseignement de l'anglais ne devait pas les toucher (de crainte qu'elles n'épousent des anglophones, sans doute). La solution proposée est la suivante :

« Tout le monde se plaint avec droit qu'il manque quelque chose d'essentiel dans l'éducation des jeunes filles de nos jours. On leur donne mille connaissances, excepté précisément celles dont elles auraient le plus besoin: les détails de l'économie domestique. [. . .] Moins de peinture, de broderie, d'ouvrages en laine et en cire, et plus de travaux d'aiguille véritablement pratiques, plus de connaissances culinaires » (202).

On retrouve donc finalement, dans cette idéologie, une structure « empiriste » semblable au type de justifications caractérisant le manuel précédent. Ce qui prime, c'est d'abord la représentation de la situation, dont les éléments sont beaucoup plus intégrés que les prémisses doctrinales de l'idéologie. Les normes abstraites ne sont pas organisées entre elles dans une cohérence spécifique à ce niveau. L'idéologie de ce manuel, comme celle du premier, est donc encore « concrète », dans ce sens précis.

3. *Le manuel de l'abbé Th.-G. Rouleau, J.-C. Magnan et J. Ahern (1901)*

La page titre de ce manuel¹ identifie formellement les destinataires (les futurs instituteurs) aussi bien que l'institution support de l'idéologie :

¹ L'abbé Th.-G. ROULEAU, J.-C. MAGNAN et J. AHERN, *Pédagogie pratique et théorique à l'usage des candidats au brevet d'enseignement et des élèves des Écoles normales*, Dussault & Proux, imprimeurs, Québec, 1900.

le manuel est « publié à la demande du Bureau central des examinateurs catholiques de la province de Québec ».

Le modèle d'action destiné au futur instituteur à l'école primaire est défini comme une double « mission » visant deux ordres de tâches :

« La première, et de beaucoup la plus importante, est de développer l'intelligence et le cœur de ses élèves. La seconde, essentiellement subordonnée à la première, est d'enseigner les diverses branches du programme. Il doit donc enseigner en vue du développement intellectuel et moral des enfants » (3).

Nous avons ici une nouvelle formulation de l'idéologie scolaire officielle du secteur catholique dans le système d'enseignement québécois, au tournant du siècle. Se fondant sur une psychologie des « facultés » physiques, intellectuelles et morales de l'enfant, l'idéologie propose un modèle d'action éducative visant deux niveaux d'objets. Sur le plan immédiat de l'action, c'est l'enfant qui est d'abord visé. Au niveau du « programme scolaire », les chapitres du volume consacrés aux différentes matières de l'enseignement primaire révèlent toute une série d'objets lointains visés aussi par l'idéologie. Ces représentations fragmentaires de la situation incluent les carrières futures des élèves dans le monde du travail, les statuts professionnels, la société civile de régime démocratique (la monarchie constitutionnelle), le milieu rural et le milieu urbain (et la nécessité de favoriser le premier par le contenu des matières d'enseignement), la patrie et les vertus exemplaires des ancêtres (pour former « l'esprit civique »), la religion (l'Église) dans l'histoire et dans la société. Enfin, au-delà de l'histoire et de la société, l'objet ultime visé par l'action scolaire est le salut éternel des chrétiens.

Si les prémisses normatives servant à justifier le modèle d'action se fondent sur une théorie abstraite des facultés humaines pour le cas de l'élève à former, par ailleurs ce sont des arguments d'autorité (mandat des évêques et règlement du comité catholique) et des vertus traditionnelles qui justifient l'action scolaire visant les objets lointains définis dans la représentation de la situation sociale.

La religion occupe, dans la structure de cette idéologie, une position nouvelle par rapport à sa fonction dans les deux premiers manuels. En plus d'affirmer (comme c'était le cas dans les deux formulations antérieures) le « rôle premier » et l'importance suprême de cette matière parmi les autres branches du programme, les auteurs de ce manuel en font un instrument normatif qui sert à justifier systématiquement tous les éléments majeurs du modèle d'action.

Par exemple, l'enseignement des sciences naturelles « a pour but d'apprendre à l'élève à lire au grand livre de la nature les choses qui l'intéressent le plus directement, de combattre ou de prévenir la superstition

et de développer le sentiment religieux en rapprochant l'homme du Créateur » (231-232).

« Il est inutile d'ajouter que tous les sujets de rédaction ou de composition doivent être choisis en vue de l'éducation de la jeunesse. L'instituteur doit s'efforcer de produire dans l'enfance une manière de penser raisonnable et chrétienne, pour cela il faut s'y prendre de loin, et passer fréquemment le burin sur les mêmes traits » (104).

L'enseignement de l'histoire prend également ici un rôle normatif qui était moins central dans les manuels précédents, et c'est encore la religion qui sert de norme transcendante pour en orienter le sens :

« On doit enseigner l'histoire pour préparer les enfants à la vie, et dans un pays comme le nôtre, régi par une monarchie constitutionnelle dans laquelle le peuple joue un grand rôle, l'enseignement de l'histoire comporte une responsabilité considérable. Il faut que l'élève y discerne et y puise les principes rationnels et chrétiens qui le guideront comme citoyen, électeur ou député. [. . .] Pour former le cœur des enfants le maître doit exposer les faits historiques à la lumière de la foi et de la raison pour les nations chrétiennes et suivant les données de la loi naturelle s'il s'agit de nations infidèles. Il habituera ainsi les élèves aux notions du juste et de l'injuste, leur inculquera l'amour de la vertu, la répulsion pour le vice. [. . .] Que le maître chrétien n'oublie pas que Jésus-Christ est le centre de l'histoire. Tous les peuples, de gré ou de force, délibérément ou insciemment, par leur hostilité ou leur soumission, ont concouru ou concourent, diversement mais inévitablement, à l'établissement du règne de Jésus-Christ à qui toutes les nations ont été données en héritage » (219).

L'orientation de la formation des élèves se différencie suivant les milieux sociaux. L'idéologie justifie ainsi le modèle de « bifurcation des programmes ».

« Notre population étant surtout agricole, ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux. L'instituteur s'attachera donc à faire aimer l'agriculture et la vie des champs, à combattre la routine et à faire naître le désir d'étudier les bonnes méthodes de culture. Dans les centres industriels et commerciaux, il s'appliquera surtout à faire connaître aux enfants ce qui se rapporte à l'industrie et au commerce. Nous avons, dans les lignes qui précèdent, l'orientation de l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire et l'idée de la bifurcation du programme primaire que les hommes compétents réclament depuis longtemps. Former les enfants des centres agricoles de la même manière que la population des centres industriels et commerciaux, c'est favoriser une agglomération excessive dans les villes et dépeupler les campagnes. Le pays a déjà trop souffert de cette erreur de jugement » (235).

La ville est donc une sorte de « mal nécessaire », une enclave étrangère dans la société rurale; on tolère cette enclave, à la condition qu'elle demeure cloisonnée et que la communication de sa culture et de ses valeurs — du moins via l'école — ne s'étende pas jusqu'à contaminer les caractères les plus désirables de la société rurale que représente l'idéologie :

« Que le maître mette en relief sa supériorité sous le rapport de la dignité humaine, de la paix, de l'honorabilité; les ressources diverses que peuvent y trouver les hommes

laborieux et intelligents qui, rompant avec la routine et les méthodes surannées, se tiennent au courant de la chimie agricole, de la mécanique industrielle, du commerce local et international; les avantages qu'elle présente au point de vue religieux et social, ainsi que les qualités et les vertus requises pour qu'on y trouve le bonheur et l'indépendance » (235-236).

C'est l'histoire qui fournit ici la source culturelle des vertus requises pour perpétuer, par l'action éducative, ce genre de vie traditionnel; l'idéologie est progressiste quant aux techniques agricoles, mais traditionnaliste en vertus:

« Faisons revivre devant les yeux de nos élèves les grandes figures de notre patrie, décrivons-leur le désintéressement héroïque, la piété, la frugalité, toutes les vertus religieuses et civiques de nos ancêtres et ces enfants trouveront dans cette étude un motif puissant pour devenir eux-mêmes des citoyens intègres, des chrétiens courageux et des patriotes convaincus. Ils y puiseront ces sentiments de foi, de devoir et d'honneur sans lesquels il n'y a pas de véritable esprit civique » (224-225).

4. *Le manuel de M^{re} F.-X. Ross (1924)*¹

Les axes structurels majeurs de cette quatrième formulation de l'idéologie scolaire officielle s'articulent selon la logique suivante. L'action scolaire de l'institutrice est justifiée, d'une manière globale, par la prémisse suprême d'une mission divine. Cette mission est déléguée simultanément à l'Église, aux parents et à l'État, qui, à leur tour, confient à l'institutrice l'objet immédiat visé par sa tâche: l'enfant. Cette structure formelle de délégation détermine, entre l'institutrice et les trois sources institutionnelles de sa mission, des rapports de comportements déterminés.

À travers son action directe sur les « facultés » de l'enfant, l'institutrice atteindra également plusieurs objets lointains qui seront les divers éléments de la représentation de la situation. Le modèle d'action vise ainsi la nation (qui a par ailleurs une mission divine spécifique); recoupant la différenciation des sexes, l'éducation des garçons et des filles atteint les milieux et professions agricoles et urbains; l'action scolaire atteint également la culture ambiante (la « mentalité ») et l'Église (ou la religion). Finalement, ce modèle d'action est une médiation vers un objet ultime auquel tout doit concourir: le salut personnel de l'enfant au-delà de sa vie terrestre.

La justification initiale du modèle d'action de l'institutrice s'opère par le recours au même schéma providentialiste qui prédomine dans les premiers manuels de la série:

« L'importance du rôle de l'institutrice se déduit de sa mission. L'avenir de l'enfant est entre ses mains: l'État lui demande de bons citoyens; l'Église, de vertueux chrétiens; les parents, des hommes complets. L'enfant a le droit de lui demander la santé et les forces

¹ M^{re} François-Xavier ROSS, *Pédagogie théorique et pratique* (3^e édition, « Adaptée au nouveau programme »), Imp. Charrier et Dugal, Limitée, Québec, 1924.

corporelles, les lumières de l'intelligence, la vertu chrétienne, le moyen de développer sa personnalité ici-bas et d'atteindre la félicité éternelle qui est sa fin dernière » (11).

Cette triple délégation d'autorité rend l'institutrice responsable à la fois aux parents, à l'Église et à l'État. Mais cette délégation en soi ne suffit pas; de plus, l'institutrice doit avoir la vocation de son état:

« La *vocation* est l'appel de Dieu. Qu'il y ait des vocations d'institutrices, on peut l'établir par le raisonnement suivant: quand une œuvre est voulue de Dieu, sa Providence prépare des personnes auxquelles elle donne des aptitudes requises pour cette œuvre. Or, l'éducation déléguée est une œuvre voulue par l'Auteur de la nature, puisque, par la nature même des choses, la majorité des parents, ou par défaut de temps, ou souvent par défaut des capacités requises, ne peuvent donner à leurs enfants une éducation complète » (11).

La représentation de l'enfant à former adopte le schéma classique des « facultés » physiques, intellectuelles et morales, mais avec des développements très considérables dans le texte. L'influence des sources philosophiques thomistes semble avoir été plus considérable que chez les auteurs précédents.

Les visées lointaines du modèle d'action par rapport aux réalités sociales s'articulent toutes à un schéma commun: créer une « mentalité » chez les élèves, les inclinant à poursuivre un « idéal » correspondant au « plan divin ». C'est donc le noyau transcendant des normes religieuses qui enveloppe tout l'appareil des justifications plus empiriques. Chaque « segment » du modèle d'action s'articule à des représentations normatives de la situation, mais il est ultimement rapporté, par ailleurs, aux normes religieuses (volonté divine, Providence, confessionnalité, etc.).

« L'idéal, dit l'auteur, c'est le degré de perfection ou de beauté qui convient à chaque être dans le plan divin » (90). Il va de soi que l'idéologie contestera tout ce qui, dans sa représentation de la situation sociale, sera conçu comme incompatible avec cet idéal:

« Tout dans nos mœurs actuelles semble conspirer pour dépraver le goût des enfants, exalter leur imagination. Les caricatures des journaux jaunes, leurs faits divers dégoûtants, les vues cinématographiques, les romans à sensation, les modes ridicules, disproportionnées et démoralisantes, les monstrueux *Teddy Bears* qui suivent le bébé jour et nuit: voilà autant de causes de corruption du goût, de l'esprit et du cœur. [. . .] Il est du devoir de l'institutrice de s'entretenir dans une grande horreur de toutes ces infections et d'inspirer le même sentiment à ses élèves » (71-72).

À cette représentation de la culture urbaine naissante (incorporée ici pour la première fois dans les images de la situation), l'idéologie oppose ses propres modèles idéaux de la culture qui doit être transmise aux enfants.

Les deux grands pôles autour desquels s'organise la représentation de la situation sont la Nation et la société rurale, toutes deux garanties par les normes religieuses.

La formation du « sentiment national » prendra sa source dans l'enseignement de l'histoire :

« Les institutrices des enfants canadiens-français doivent comprendre combien il leur importe de former, dans l'âme de leurs élèves, le sentiment national qui assure à notre race la fidélité à la mission que la Providence lui a confiée en ce pays » (90).

L'enseignement du français est un autre moyen de préserver à la fois les valeurs nationales et religieuses des séductions d'une autre culture :

« Chargée de toute la pensée catholique et pénétrée de tout l'idéal de l'âme ancestrale, la langue française est un préservatif contre l'infiltration hérétique et matérialiste du verbe étranger qui fait sonner à ses oreilles une autre foi et d'autres aspirations » (170).

Le texte suivant est un exemple remarquable de l'idéologie nationaliste religieuse de l'époque, autant par le style que par le contenu :

« C'est la *civilisation chrétienne* que voulaient les découvreurs, qu'ont implantée les fondateurs, les organisateurs, les apôtres de toute catégorie, et qu'ont fécondée les martyrs. C'est par le dévouement sacrifié, l'héroïsme, l'esprit religieux, l'endurance et l'attachement au sol, qu'ils fondèrent cette œuvre et qu'ils l'embellirent de tout ce que l'âme française reflète d'idéal, de politesse, de gaieté franche et d'esprit hospitalier.

« Ce rôle, il le continue après la conquête. Séparé violemment de la mère-patrie, il fait revivre dans un milieu où il est apparemment noyé, l'âme qu'il a reçue d'elle. Malgré mille obstacles, il garde sa foi, sa langue, son idéal, ses traditions. Uni à son clergé, il multiplie sur ce continent les clochers de ses églises, ses maisons religieuses, ses institutions de charité, ses écoles, ses collèges, ses maisons d'enseignement supérieur, monuments qui attestent sa vitalité croissante, [...] Coloniser et évangéliser restent, aujourd'hui comme autrefois, le lot principal de sa race : « la croix et la charrue » demeurent ses outils préférés.

« Tenir toujours vivace le flambeau de l'idéal au milieu des races plus vouées par tempérament aux choses matérielles, entretenir la culture classique, le goût de l'art, la flamme de l'apostolat : voilà le rôle que la providence semble lui assigner et qu'il remplira tant que, fidèle à ses traditions, il restera digne de sa mission providentielle » (323).

L'enseignement de l'agriculture a pour but de faire aimer cette profession. « C'est le but principal : créer une mentalité agricole » (349).

« Au point de vue patriotique et social, cette orientation donnée à l'école contribuera à enrayer l'un des pires fléaux dont souffre notre population agricole : la désertion des campagnes comme conséquence du discrédit dans lequel le cultivateur tient sa profession » (350).

L'enseignement donné aux garçons et aux filles ne doit pas être le même. Le rôle de la femme est tel que sa formation doit être « pratique » et centrée sur « le travail manuel de l'intérieur », si elle veut « rendre un foyer attrayant et heureux » (356). Elle ne doit pas se faire de fausses idées sur la condition des hautes classes urbaines : « La dame ou la demoiselle n'est pas la personne richement habillée qui ne sait rien faire ; c'est celle qui, ne rougissant pas de son rang, sait remplir avec perfection et dignité les

obligations que lui impose sa condition » (356). Il va de soi que, suivant ces conseils, la femme rurale ne quittera pas la campagne.

L'auteur met en garde contre l'erreur de vouloir faire de l'école primaire « une école ménagère pour les filles » ou une « école d'agriculture pour les garçons »; une spécialisation trop précoce serait nuisible. Somme toute, l'idéologie adopte une position de compromis, qui consiste à conserver l'équilibre rural-urbain dans un cloisonnement favorable à la campagne, plutôt que de condamner totalement le milieu urbain comme tel ou de chercher à l'éliminer de sa représentation de la société.

5. *Le manuel de Roland Vinette (1948)*

La structure idéologique de ce manuel est de loin la plus complexe parmi tout le matériel que nous avons analysé.¹ En effet, non seulement cette dernière reformulation de l'idéologie scolaire officielle comporte-t-elle des éléments nouveaux par rapport aux manuels précédents, mais la structure de son argumentation normative manifeste des articulations plus nombreuses et plus intégrées. Les 160 premières pages du manuel présentent une argumentation systématique et extrêmement dense définissant la « doctrine pédagogique » (ou l'idéologie) de l'auteur. Le résumé sera donc ici beaucoup plus condensé et plus partiel que celui des autres manuels, où il était plus facile d'isoler des citations représentatives.

Les « sources de la pédagogie » sont la théologie, la philosophie, la sociologie, la psychologie, la biologie et l'histoire de la pédagogie. Pour élaborer sa doctrine, l'auteur en définit l'exigence sous la forme d'une « loi fondamentale » de la pédagogie:

« Toute pédagogie repose sur une philosophie de l'homme et de la vie et tout pédagogue agit sous l'inspiration plus ou moins consciente de cette philosophie » (28).

L'auteur propose donc les trois propriétés d'une philosophie catholique de l'homme et de la vie, qui rejette explicitement les doctrines concurrentes:

« Par son théocentrisme et son ecclésiocentrisme, la philosophie catholique de l'homme et de la vie est exempte de l'erreur fondamentale commune à la plupart des autres philosophies; par son universalisme, elle est exempte des erreurs particulières à chacune. Elle est une façon unique de concevoir l'homme et la vie. De cette conception unique naîtra une pédagogie unique » (41).

Le souci d'articuler systématiquement toutes les normes de l'appareil de justification sur une « fin suprême » unique est déjà un indice de la difficulté de définir les termes du consensus social dans le contexte d'une situation nouvelle. D'où cette construction remarquable d'une doctrine très finement articulée.

¹ Roland VINETTE, *Pédagogie générale*, Éditions du Centre de psychologie et de pédagogie, Montréal, 1948.

« En effet, dès que l'on supprime Dieu comme fin dernière de l'homme, de la vie et de l'éducation, il faut bien leur assigner une fin suprême humaine. Or, aucune valeur humaine n'est assez transcendante pour amener tous les esprits à la considérer comme but suprême de l'homme, de la vie et de l'éducation. Il s'ensuit une mosaïque de doctrines où toutes les valeurs humaines sont tour à tour divinisées, tellement on sent le besoin de donner un caractère supra-humain à ce qui doit être la fin suprême de la vie » (29).

Par son théocentrisme et son ecclésiocentrisme, la pédagogie (le modèle d'action) proposée par le manuel est justifiée globalement par son inclusion dans un contexte confessionnel :

« [...] toute la pédagogie catholique est centrée autour de l'Église et dominée par elle, comme toute la vie du catholique. [...] Comme interprète de la doctrine du Christ, elle établit les normes de l'éducation chrétienne, non seulement en fonction de la destinée surnaturelle de l'enfant mais aussi en fonction de sa destinée temporelle. [...] Le lien entre la pédagogie catholique et l'Église est si étroit qu'il ne saurait y avoir de pédagogie catholique en dehors des cadres ou des doctrines de l'Église » (43).

Voici donc la hiérarchie des fins de l'éducation dans l'ordre d'intention, selon le résumé de l'auteur :

« a) *La fin suprême de l'éducation.* Pour le chrétien, la fin dernière de l'homme c'est la possession de Dieu dans l'éternité. En conséquence, toute la vie du chrétien doit être ordonnée à cette vie éternelle et toute son éducation doit être, en définitive, une préparation à cette vie.

« b) *Les fins intermédiaires de l'éducation.* La fin ultime n'est pas atteinte immédiatement, ni directement, mais après et par la vie temporelle qui a été donnée à l'homme pour mériter l'autre. L'éducation doit donc préparer l'homme à sa vie temporelle. Comme celle-ci est complexe, l'éducation doit préparer l'homme aux différents aspects de la vie. Il y aura donc autant de fins intermédiaires à poursuivre en éducation qu'il y a de vies différentes auxquelles il faut préparer l'homme.

1 – *L'éducation sociale* qui consiste dans la préparation de l'enfant à la vie en société.

2 – *L'éducation familiale* qui consiste dans la préparation de l'enfant à la vie familiale.

3 – *L'éducation professionnelle* qui consiste dans la préparation de l'enfant à l'exercice d'une profession, d'un métier, ou d'une fonction.

4 – *L'éducation civique* qui consiste dans la préparation de l'enfant à sa vie de citoyen.

5 – *L'éducation nationale* qui consiste dans la préparation de l'enfant à sa vie nationale.

6 – *L'éducation humanitaire* qui consiste dans la préparation de l'enfant à sa vie de citoyen de l'humanité.

Ces différents aspects de la vie exigent tous des connaissances et des habitudes particulières. C'est le but de ces différentes éducations de faire acquérir les unes et de développer les autres.

« c) *Les fins immédiates de l'éducation.* L'enfant ne sera préparé à vivre ces vies comme elles doivent être vécues que s'il a développé toutes ses puissances, toutes ses facultés. La fin immédiate de l'éducation sera donc de perfectionner l'enfant, de développer toutes les valeurs qu'il possède. Comme les facultés ou puissances de l'homme lui viennent de ses quatre vies : physique, intellectuelle, morale et surnaturelle, la fin immédiate de l'éducation sera de développer ces quatre vies au maximum.

1 - L'éducation physique développera la vie physique de l'enfant afin de rendre son corps aussi sain et vigoureux que possible.

2 - L'éducation intellectuelle développera la vie intellectuelle de l'enfant afin de la rendre capable d'acquérir le plus de connaissances possibles et de résoudre les problèmes de tous genres que pose la vie.

3 - L'éducation morale développera chez l'enfant la vie morale, i.e. la vie des vertus afin de l'amener à toujours discerner le vrai bien et à le poursuivre indéfectiblement.

4- L'éducation religieuse développera la vie surnaturelle de l'enfant afin de l'amener à vivre conformément à ses croyances » (82-84).

Les « agents d'éducation » sont une dimension nouvelle, dans la série des manuels analysés, de la représentation de la situation. On y voit les signes d'une société qui devient pluraliste. L'« agent premier » est Dieu; l'« agent principal » est l'enfant; les « agents de droit » sont la famille, l'Église et l'État, qui ensemble délèguent la mission éducative à l'école et au maître. Ce dernier doit assurer la concertation et le contrôle des influences concurrentes qui s'exercent sur l'enfant :

« Toutes et chacune de ces forces peuvent avoir, selon les circonstances, une influence décisive sur l'enfant. Tantôt ce sera l'école, tantôt la famille ou un compagnon, tantôt une œuvre quelconque. Cette influence peut être décisive pour le bien comme pour le mal. Il faut donc de toute nécessité coordonner ces forces éducatrices, afin qu'elles agissent toutes dans le même sens. On n'a pas le droit de laisser la radio, le cinéma, ou d'autres influences détruire celle de l'école, de la famille, de l'Église ou de l'État » (115).

Le modèle d'action décrit systématiquement tous les éléments visés dans le schéma des finalités. Nous retiendrons simplement ici, à titre illustratif, l'idéologie nationaliste, le problème de l'orientation professionnelle et la formation du citoyen; dans les trois cas, on trouve des modifications importantes par rapport aux formulations antérieures de l'idéologie scolaire.

a) *L'éducation professionnelle*

« La profession ou le milieu de travail est une autre société dans laquelle l'enfant est appelé à vivre. [. . .]

« Alors qu'autrefois les enfants apprenaient tout naturellement le métier ou la profession de leur père, aujourd'hui, ils doivent la plupart du temps s'orienter vers une occupation différente. Même ceux qui désirent suivre les traces de leur père, comme celui-ci ne travaille plus dans son atelier, comme au temps de l'artisanat, doivent apprendre ailleurs leur métier ou profession » (46).

b) *L'éducation civique*

« Avec l'influence grandissante des organisations ouvrières et professionnelles sur les gouvernements et la puissance croissante de l'opinion publique, chacun de nous participe de plus en plus à la vie civique. L'abstention est elle-même une participation puisqu'elle permet ou empêche toutes sortes de réalisations. L'éducation civique est donc un élément de la formation générale de base que l'école primaire doit donner » (67).

c) *L'éducation nationale* désigne, parmi les objets sociaux de l'action scolaire, celui qui occupe le statut prédominant. Ce texte, assez long, pourrait constituer à lui seul, une formulation autonome de l'idéologie nationaliste canadienne-française de l'après-guerre :

« Les valeurs spirituelles qui constituent la nationalité et que nous avons reçues en héritage sont des biens auxquels nos descendants ont droit et que, par conséquent, nous avons le devoir de conserver et de leur transmettre. Or, pour conserver ces valeurs, il faut les connaître, les aimer, et avoir assez de force de caractère pour les défendre au besoin et s'imposer les sacrifices qu'exige parfois leur conservation. Nous savons que beaucoup de nos gens sont ignorants de ces valeurs ou indifférents envers elles et qu'ils les abandonnent facilement.

« Ces valeurs spirituelles ont besoin d'assises matérielles. Aussi, le niveau économique d'une nationalité influence-t-il grandement le développement de ses valeurs culturelles ou autres. [...] Les relations du national et du politique ne sont pas moins étroites. [...] Même si notre économie et notre politique étaient des plus favorables au développement de notre nationalité, la situation particulière dans laquelle nous sommes rendrait encore nécessaire une forte éducation nationale. Nous sommes en effet quelques millions de catholiques de langue française vivant dans un monde anglo-saxon et protestant plus nombreux et plus puissant politiquement et économiquement. Cet environnement est une menace à notre survivance et à notre épanouissement du seul fait de sa présence. Une pensée, une culture, et des coutumes différentes des nôtres nous envahissent continuellement de partout : presse, revues, radio, cinéma, tourisme, etc. [...] En de telles circonstances, il faut avoir une grande foi dans nos valeurs nationales et une force morale peu commune pour ne pas suivre la loi du moindre effort et tout abandonner. Cette foi et cette force morale nous seront données par l'éducation nationale » (68-69).

III. LES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES DE L'IDÉOLOGIE SCOLAIRE

Comme nous l'avons signalé au début, nous reprenons ici le modèle qui a servi pour l'analyse individuelle des manuels. Il faudra donc décrire les transformations de structure qu'on peut déceler au niveau des définiteurs, des destinataires, du modèle d'action, des prémisses et des éléments de la situation représentés dans l'idéologie, lorsqu'on compare successivement les manuels selon l'ordre chronologique. Le continuum sera défini selon ses deux termes extrêmes.

1. *Les définiteurs*

Il faut partir ici de la nature de l'éducation elle-même, qui consiste à introduire systématiquement des enfants dans l'univers culturel propre à une société, selon des conceptions perçues comme unanimes dans cette société. Idéalement donc, l'idéologue de l'éducation doit donner à ses destinataires une définition quelconque de la société où ils se trouvent. Il doit appuyer cette définition sur une théorie préalable, qu'il élabore par ailleurs. Pour justifier un programme d'action déterminé dans cette situation sociale définie, il faut nécessairement que le définiteur considère cette théorie

comme apte à produire automatiquement l'assentiment unanime des destinataires; il faut qu'elle soit placée au-dessus de toute contestation.

Chez Valade, la question de l'éducation est située, si l'on peut dire, au niveau « politique »: il s'agit de convaincre le lecteur de la nécessité sociale d'un bon système d'écoles primaires, pour l'agriculture à la campagne aussi bien que pour l'industrie et le commerce dans les villes. Dans cette idéologie fort sommaire, il n'est pas encore question du maître comme tel. Le définiteur est ici le Bureau de l'éducation, dont le surintendant écrit à titre personnel.

Chez l'abbé Langevin, qui se place également sur le terrain de la contestation, les définitions de la situation ont des implications beaucoup plus complexes par rapport aux définiteurs, qui se trouvent dans une position décrite comme précaire. Il n'est donc pas étonnant de trouver dans son idéologie un professeur idéal, au-dessus de tout reproche. On peut même dire que le maître idéal est conçu comme l'homme le moins contestable de sa société. C'est pourquoi l'idéologue cherche sa garantie dans la divinité, le clergé, et les autorités civiles et scolaires, comme pour se pourvoir de l'autorité morale maximum. Le maître idéal apparaît ici comme un modèle concret incarnant les valeurs communes de la société où il doit agir.

Avec le manuel de Rouleau, Magnan et Ahern et celui de M^{sr} Ross, la situation stratégique des définiteurs passe au second plan, et ce sont l'Église et la divinité providentielle qui deviennent les autorités morales auxquelles l'idéologue a recours d'une façon dominante. On peut dire que M^{sr} Ross, identifiant pratiquement l'Église avec sa mission divine, fait de l'Église, comme définitrice, une norme historique concrète identifiée avec les intentions de la Providence. L'Église, comme éducatrice, devient à elle-même sa propre justification. La religion dans l'histoire sert aussi de système normatif considéré comme unanime.

Au point final de l'évolution, on trouve dans le manuel de Vinette, une véritable métaphysique des finalités humaines et des valeurs premières: une ontologie des fins de l'éducation. Le définiteur prend ainsi finalement la figure d'une autorité morale radicale, universelle et impersonnelle, parlant le langage d'une vérité incontestable en principe. Au-dessus de tout, il place Dieu et l'Église, dont le caractère religieux se transpose également au comité catholique du D.I.P., l'autorité scolaire immédiate du système d'enseignement. C'est donc la confessionnalité du groupe définiteur qui constitue sa solidarité de principe avec cet ordre divin transcendant.

2. *Les destinataires*

Dans le manuel de Valade, les destinataires sont désignés d'une façon très englobante: parents, maîtres, et « tous ceux que préoccupent l'enseignement et l'éducation ». Ils apparaissent ainsi comme tous ceux qui

doivent être intéressés par ce problème général actuel. Ils ne sont pas définis davantage.

Chez l'abbé Langevin, par contre, le maître visé par l'idéologie devient l'élément majeur et le pôle central des valeurs et de l'action. Le définitiveur présente ici le portrait minutieusement détaillé d'un statut social concret, dont les rôles font l'objet de multiples prescriptions. C'est un maître qui incarne les valeurs communes à un point tel qu'il peut affronter toute contestation et toute exigence morale de la part des groupes d'opposition (les « éteignoirs »). Son statut est cependant subordonné à celui du clergé et des autorités scolaires.

Le manuel de Rouleau, Magnan, Ahern et celui de M^{sr} Ross présentent une image beaucoup moins précise du statut du maître, et des prescriptions de rôles moins cohérentes. En effet, il s'agit moins du maître lui-même, comme personne typique, que des devoirs et fonctions qu'il doit assumer, et qui sont définis d'une façon un peu abstraite et « juridique ». Dans ces deux manuels, le maître est essentiellement un « chargé d'éducation », un agent délégué dont le statut est nettement subordonné à celui du clergé et des autorités scolaires, et nominalement subordonné (mais avec moins de garanties explicites) à celui des parents de ses élèves. En particulier chez M^{sr} Ross, le destinataire fait figure d'un collaborateur spécial d'un plan providentiel, et chargé d'une mission divine dont il est responsable.

Au terme de la transformation, chez Vinette, l'instituteur comme personne s'efface presque totalement devant un système anonyme auquel il est non seulement socialement, mais « ontologiquement » subordonné. Sa fonction relève d'un ordre à la fois naturel et sacré où il ne faut introduire aucune perturbation incompatible avec les intentions du système. Ce qui prend vraiment l'importance majeure ici, c'est bien moins l'instituteur que la hiérarchie et la justification de ses tâches.

3. *Le modèle d'action*

Dès les premières formulations de cette idéologie, les tâches et fonctions de l'instituteur s'étagent sur deux plans: la formation des facultés de l'enfant et, à travers lui, l'édification ou la conservation d'une société conforme à un idéal explicite. Chez Valade (ou plutôt: Jean-Baptiste Meilleur), le maître doit former l'élève à des vertus et connaissances qui l'habilitent à vivre d'une façon socialement utile sa future condition laborieuse. Cette tâche, pour brièvement décrite qu'elle soit, demeure d'un caractère concret et immédiat.

Chez Langevin en particulier, le modèle d'action est présenté comme l'exemple concret du comportement d'un maître idéal. C'est une action concrète, dont le but est aisément perceptible dans le prolongement direct des relations sociales du maître, dans son école et dans son milieu paroissial:

son statut social est coextensif au reste de la société où il pratique son métier, et qu'il a pour mission d'aider à construire et à conserver.

Dans les manuels de Rouleau, Magnan et Ahern et de M^{re} Ross, et davantage dans ce dernier, le modèle d'action est déjà largement dégagé du réseau social immédiat du maître: sa tâche est « plus grande que lui », et commence à se définir en dehors de sa personne. L'action du maître figure dans un ordre sacral idéal avec lequel il doit rendre compatible la « mentalité » des futurs membres de la cité. Il est l'initiateur de la jeune génération dans une société de règne providentiel. Il fait déjà partie d'un « système » articulé sur des normes religieuses centrales.

À l'autre bout du processus, la tâche enseignante apparaît comme la transmission formelle d'un système où la personne sociale du maître disparaît tout à fait devant cette fonction qu'il reçoit pour mission d'exécuter. Son modèle d'action n'est pas un ensemble de comportements concrets, mais d'abord un ordre de finalités à la fois « absolues » et « circonstancielles », appliqué à des éléments choisis de la situation sociale. À la limite, il est fort difficile d'y distinguer ce qui est norme et ce qui est action à exécuter.

4. *Les prémisses normatives*

C'est fondamentalement au niveau des prémisses d'une idéologie que se pose le problème de l'unanimité. L'idéologue, en supposant l'unanimité des principes, garantit sa capacité de justifier l'action qu'il veut prescrire dans une situation historique donnée. Encore une fois, il ne s'agit pas ici de l'unanimité qu'on peut mesurer par des sondages d'opinions sur échantillons dans une population réelle. Il s'agit de l'unanimité qu'implique la structure interne de l'idéologie, du seul fait de recourir à des normes d'une manière déterminée. La façon dont une idéologie structure ses normes définit, comme telle, le type d'unanimité qu'elle suppose implicitement.

On pourrait dire que la systématisation des prémisses varie en sens inverse de l'unité interne de la représentation de la situation. Si, en effet, l'idéologue sent que l'unanimité sur la définition de sa société devient un consensus de plus en plus précaire, il aura tendance à compenser cette disparité par une nouvelle unité, obtenue par la systématisation des principes. Quand une situation historique perd sa signification normative concrète, ce sont des normes abstraites qui serviront à définir la situation pour l'action des hommes. Cette rigidité devient éventuellement une limite aux possibilités de développement de l'idéologie, et peut annoncer des mutations majeures.

Il nous semble que cette définition de l'unanimité (par la relation asymétrique d'unité et de disparité entre les prémisses et la représentation de la situation) se vérifie dans le cas que nous avons étudié. Au départ, la représentation unitaire de la situation dispense d'une démonstration de principe, et les prémisses semblent disparates. Mais une systématisation

croissante des prémisses commence graduellement à déplacer la représentation de la situation, qui devient, à l'inverse de ce qu'elle était au début, de plus en plus disparate et fragmentaire.

Au début, chez Langevin comme chez Valade, les principes invoqués pour la justification et la contestation constituent une sorte de rassemblement empiriste de normes concrètes que nous pouvons bien appeler — comme nous l'avons fait déjà — la « sagesse commune ». À cette phase de l'évolution de notre idéologie, les prémisses ne sont pas construites en un ensemble organisé: c'est bien un « assemblage » souple dont la structure interne demeure totalement implicite, et où les auteurs vont chercher des principes lorsque les circonstances définies de l'action semblent l'exiger. On n'y « raisonne » point: on cite le principe ou le dicton approprié, et tout porte à croire que l'auteur considère ce procédé suffisant pour évoquer l'unanimité des destinataires.

Chez Rouleau, Magnan et Ahern et chez M^{sr} Ross, on trouve parfois ce type de prémisses justificatrices. Cependant, les techniques de justification se font beaucoup plus systématiques que dans la première phase. Les normes prennent une forme plus abstraite et unitaire, et tous les détails du programme d'action sont explicitement définis comme compatibles avec ce petit nombre de « principes directeurs ». L'argument d'autorité y est souvent invoqué, pour bien garantir la conformité systématique du modèle d'action avec la « mentalité chrétienne », la « volonté divine », et l'autorité du clergé. La garantie d'unanimité est contrôlée de très près.

Avec Vinette, ce n'est vraiment plus un assemblage empiriste de dictons traditionnels; on y est loin de la « sagesse commune » à structure implicite. Ici, on trouve la construction explicite d'un système abstrait, où les prémisses sont organisées pour elles-mêmes, pour être ensuite appliquées à des situations selon un ordre hiérarchique de finalités. Non seulement l'auteur définit-il une structure formelle des principes, mais il procède d'abord à une justification de la nécessité même du recours à des principes. Ce langage des finalités « transcende » à la fois les normes invoquées et les objets (ou objectifs) concrets de l'action prescrite.

L'auteur ici semble ressentir le besoin de partir de très loin pour formuler ce qu'il considère comme les termes unanimes de la justification. L'unanimité n'est plus simplement évoquée par allusion ou rappelée brièvement: au contraire, elle doit être créée, construite selon des procédés d'argumentation fort élaborés. L'inclusion des sciences de l'homme parmi les « sources de la pédagogie » nous semble ici d'une singulière importance.

5. *La représentation de la situation*

L'action éducatrice justifiée par les prémisses idéologiques est définie par jonction avec des objets précis faisant partie de la situation socio-

historique commune aux définisseurs et aux destinataires. Nous avons constamment opéré, dans les analyses précédentes, la distinction entre l'objet immédiat et les objets sociaux lointains de l'action du maître.

Dans les premières formulations de l'idéologie, les représentations de la situation sont des définitions et des descriptions concrètes, coextensives à la définition du statut social du maître lui-même. Chez Valade, à cause peut-être de la brièveté du texte, cette représentation est très « globale » : la préface évoque les besoins de la société globale en matière d'éducation, notamment pour la préparation aux nouvelles formes de travail dans les milieux urbains (les professions « mécaniques »). Chez Langevin, l'empirisme minutieux des descriptions est très frappant dans les textes que nous avons cités. La société, malgré ses différenciations en milieux ruraux et urbains et en classes sociales, apparaît — au moins idéalement — comme un tout « organique », où prédominent ses caractères de société rurale, agricole et traditionnelle. L'unité interne de ces représentations semble impliquer la référence à une situation qui — malgré les conflits et les incompatibilités que l'auteur y discerne et critique au passage — demeure relativement homogène aux yeux du définisseur.

La définition des éléments de la situation se transforme dans la phase suivante, chez Rouleau, Magnan et Ahern et chez M^{sr} Ross. Les objets sociaux y sont toujours évoqués, comme chez les premiers auteurs, à l'occasion de la présentation et de la justification des matières scolaires à enseigner : histoire, religion, géographie, agriculture, etc. Cependant, certains objets sociaux y sont le sujet de très longs textes et développements, doués d'une cohérence propre et traités clairement pour eux-mêmes (le monde rural traditionnel, le nationalisme centré sur la tradition). L'unité de ces descriptions de la situation socio-historique semble provenir moins de leur homogénéité « horizontale », si l'on peut dire, que de l'affirmation, constamment reprise à l'occasion de chaque élément, de sa compatibilité normative avec un petit nombre de principes religieux : volonté divine, mission providentielle, etc. On y trouve donc déjà une fragmentation partielle (une sorte de « disjonction latérale ») des représentations de la situation.

Avec le manuel de Vinette, ce « processus » de fragmentation s'accroît encore davantage, au point que la représentation de la situation y a perdu pratiquement toute unité, à ce niveau même de la description. Ce qu'on y trouve, ce sont des idéologies partielles systématiques, organisées en pièces « détachées », abstraites et cloisonnées entre elles, chacune étant traitée explicitement pour elle-même. Le thème ruraliste et agriculturiste est abandonné tout à fait, de même que la fonction sociale sécularisante de la femme et que le modèle traditionnel de l'orientation professionnelle par la continuité familiale. À ce niveau, l'unité syncrétique de la pensée idéologique apparaît d'une façon flagrante : en effet, l'unité perdue sur le plan « horizontal » des représentations concrètes de la situation se

compense par un effort systématique d'unification sur le plan « vertical » des prémisses abstraites. Et si l'idéologie donne l'impression d'une représentation unitaire de la situation sociale, c'est par les procédés d'un langage normatif unique (celui des finalités) qui est appliqué à la fois aux prémisses justificatrices et aux objets socio-historiques du modèle d'action prescrit. Ainsi, finalement, l'unanimité fuyante de l'idéologue (révélée par l'affaiblissement progressif de l'articulation: modèle d'action-représentation de la situation) ne se trouve compensée que par le renforcement progressif de l'articulation du modèle d'action sur les prémisses et par une extraordinaire intégration des éléments de ces dernières.

Vincent Ross

*Ministère de l'éducation,
Québec.*