

Recherches sociographiques



Jean-Jacques JOLOIS et Roland PIQUETTE (dirs), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*

M'hammed Mellouki

Volume 31, numéro 2, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056537ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056537ar>

[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 ce compte rendu

Mellouki, M. (1990). Compte rendu de [Jean-Jacques JOLOIS et Roland PIQUETTE (dirs), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*]. *Recherches sociographiques*, 31(2), 297–300. <https://doi.org/10.7202/056537ar>

Jean-Jacques JOLOIS et Roland PIQUETTE (dirs), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1988, 177 p.

Au moment où la commission Parent a entrepris ses travaux en 1961, les écoles normales, principaux établissements pour les instituteurs à l'époque, s'engageaient dans un virage qui devait les conduire, si l'évolution s'était déroulée naturellement, vers leur unification en des centres universitaires de formation pédagogique. Les choses se sont passées autrement. La préparation du personnel enseignant a bien été confiée aux universités, mais elles ne semblent pas avoir bien accompli leur mission en raison de leur manque d'expérience dans le domaine et « du peu d'intérêt et d'estime qu'avait le monde universitaire pour tout ce qui touche à la pédagogie ». (P. 11.) De là la nécessité, aux yeux des auteurs, de s'interroger sur le bien-fondé de la décision d'abolir l'école normale et de transférer la formation des maîtres à l'université: « était-elle justifiée? Marquait-elle un progrès ou un recul? » Et qui est mieux placé aujourd'hui pour faire cette évaluation que les témoins de la transition. Une quinzaine de collaborateurs livrent donc leur témoignage sur ce moment historique, déclaration qui fait place, dans certains cas, à une analyse lucide, systématique, parfois amère et souvent nostalgique. À l'exception de Jean-Paul DESBIENS, tous ont travaillé, comme professeurs ou administrateurs, dans le domaine de la formation des maîtres, aux écoles normales, à l'université, au Département de l'instruction publique ou au Ministère de l'éducation.

Les écoles normales étaient vouées à la préparation pédagogique des instituteurs. Leurs professeurs connaissaient bien le milieu scolaire pour y avoir fait la classe. Les candidats étaient recrutés sur la base de leur dossier scolaire et d'une entrevue avec les membres d'un comité de sélection. Ils suivaient « une préparation réelle à l'enseignement dans les classes », qui comprenait, en plus des cours complémentaires de culture générale, des cours de pédagogie théorique et un entraînement sous forme de stages d'observation et de pratiques effectués à l'établissement habituellement rattaché à l'école normale. Le régime de pensionnat auquel étaient soumis la plupart des normaliens facilitait l'éclosion de la vocation et l'édification de l'identité professionnelle. (P. 19.) Les écoles normales avaient contribué à une meilleure qualification des enseignants et orienté leurs programmes vers une plus grande spécialisation exigée par l'expansion rapide du niveau secondaire. Mais elles ne disposaient pas toutes de personnel qualifié pour offrir toutes les options. Certains leur reprochaient de réserver une part trop élevée aux cours de formation professionnelle. D'autres mettaient en doute la qualité même des programmes. Enfin, aux États-Unis et au Canada anglais, ce genre d'institution était en voie de disparition. Le Québec devait suivre le mouvement. Toutefois, la transformation des *teachers colleges* américains et des écoles normales canadiennes-anglaises s'est effectuée progressivement et suivant un lent cheminement naturel qui les a conduits au fusionnement avec les universités. Au Québec, la rupture fut brutale. (P. 22.)

Dans un chapitre, beaucoup trop long, anecdotique et redondant, tiré sans retouche d'une thèse de doctorat qu'il a soutenue sur le sujet il y a 15 ans, Roland PIQUETTE rappelle les derniers développements que connurent les écoles normales avant leur extinction. Apparemment, la publication de la deuxième partie du rapport Parent avait semé un certain désarroi parmi leur personnel. Même si toutes les critiques qu'avancait le document à leur égard n'étaient pas justifiées, aux yeux de l'auteur, les écoles ont tout de même tenté d'anticiper le sens du changement qui s'annonçait, et de s'y engager: révision des programmes, regroupement des établissements et mise sur pied d'une fédération des écoles

normales. Le but ? Les sauver du sort que leur préparaient la commission Parent et les technocrates du Ministère de l'éducation.

Les collaborateurs sont unanimes pour affirmer qu'une réforme scolaire s'imposait au début des années soixante. Ils disent tous également que l'État a consacré beaucoup d'énergie et d'argent à la refonte de l'infrastructure de l'organisation scolaire, à « la réforme du béton », selon l'expression de l'un d'entre eux (p. 53), mais la réforme pédagogique n'a pas eu lieu. Ces auteurs portent sur la réforme le même jugement que formula sur la première partie du rapport Parent le jésuite Jean Genest: elle a été élaborée hâtivement et sans philosophie de l'éducation clairement définie qui la guidât. Enfin, on signale au passage que le transfert à l'université a tout de même contribué à la hausse du niveau de connaissances des enseignants en sciences de l'éducation et dans les champs disciplinaires, élévation qui s'est toutefois accompagnée d'un phénomène de « surspécialisation ».

De tout l'ouvrage, le chapitre rédigé par Roland VINETTE (pp. 61-80) constitue la partie la mieux articulée et qui présente la critique la plus systématique des résultats de la réforme des années soixante qui, selon l'auteur, a été réalisée sous le signe de l'improvisation et non sur la base d'une évaluation sérieuse des besoins, guidée qu'elle fût par le désir de rompre avec le passé plutôt que par une analyse lucide de l'organisation scolaire. On a cru que tout changement représentait un pas vers le progrès et on s'est mis à tout chambarder sans tenir compte des données sociologiques, économiques et même parfois géographiques, comme ce fut le cas lors du regroupement des commissions scolaires (Opération 55), ou des données psychologiques, comme pour la réforme des structures pédagogiques et des programmes scolaires. On devait mettre sur pied une école centrée sur l'enfant; le résultat fut tout autre. Dans les écoles secondaires d'aujourd'hui, les élèves n'ont plus de classe permanente, ni parfois de case pour leurs effets personnels. Ils n'ont plus leurs amis, leur pupitre, leurs professeurs. (Pp. 78s.) On a regroupé dans les polyvalentes et les cégeps les programmes de formation générale et professionnelle, et obligé à vivre ensemble des catégories d'élèves différentes par le type d'apprentissage qu'elles font et par les perspectives de carrière qu'elles visent. On a engendré ainsi l'insécurité et provoqué la désintégration sociale là où il fallait mettre en place les conditions permettant aux jeunes de combler leurs besoins de sécurité et d'appartenance.

Et la formation des instituteurs, était-il souhaitable de la confier à l'université? La réponse de l'ancien directeur général des écoles normales, et secrétaire du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, est sans équivoque: non, « les universités n'étaient pas prêtes ». (P. 73.) Il leur manquait l'organisation, les structures, les cadres administratifs, le personnel enseignant et, surtout, « la foi dans la formation des maîtres, la foi dans la pédagogie ». (P. 74.) C'est la formation des « hommes de sciences, des mathématiciens, des sociologues », qui demeure la préoccupation fondamentale de l'université. La préparation « du professeur en tant que professeur » ne l'intéresse pas. Presque tous ceux qui enseignent aux facultés des sciences de l'éducation n'ont pas d'expérience directe dans l'enseignement ou dans l'administration des écoles primaires et secondaires. Et lorsqu'ils ne méprisent pas la pédagogie, certains ne croient pas à l'utilité d'une formation pédagogique pour les futurs maîtres. Si les universités ont accepté d'assumer cette formation, c'est en partie parce qu'elle ne leur coûte pas cher et que les clientèles qui la poursuivent leur « rapportent beaucoup d'argent ». (*Ibid.*)

L'auteur résume ainsi l'évaluation qu'il fait de la réforme du système d'éducation: « [voici] les trois réalisations de la réforme scolaire: l'école secondaire polyvalente: échec;

cégeps: échec; formation des maîtres à l'université: échec». (P. 75.) L'insuccès est attribuable à deux facteurs: la rupture avec le passé et l'absence des pédagogues des instances décisionnelles au moment de la réforme. Au niveau primaire, toujours fidèle à la philosophie et aux pratiques pédagogiques amorcées au cours des années quarante et cinquante, on a « pu conserver une certaine qualité ». (P. 80.) Et s'il y a eu, dans les autres ordres d'enseignement, une brisure avec l'évolution pédagogique qui prenait forme vers la fin des années cinquante, c'est que la réforme des années soixante a été conçue et, surtout, réalisée en l'absence des pédagogues. Pour l'auteur, « l'éducation est d'abord un phénomène psychopédagogique ». (P. 68.) Or « il n'y avait pas, au sein de la commission, un seul pédagogue francophone venu de l'enseignement primaire et secondaire ». (*Ibid.*) Et les responsables qui devaient mettre en pratique ses recommandations, Arthur Tremblay et Yves Martin, étaient avant tout des sociologues.

Certains auteurs (pp. 91-109) évoquent quelques éléments de la démarche qui a conduit à l'intégration de la formation des maîtres à l'université: dans les régions, regroupement des écoles normales en des centres universitaires transformés par la suite en succursales constituantes de la nouvelle Université du Québec; à Québec et à Sherbrooke, fusion des écoles normales avec les universités existantes; à Montréal, regroupement des écoles normales et d'autres établissements pour former l'Université du Québec à Montréal. Ils se sont dits en faveur de cette intégration même s'ils craignaient de voir la formation pédagogique perdre sa priorité. Actuellement, ils observent une certaine insuffisance dans la préparation et dans l'entraînement au métier, une trop grande spécialisation du personnel enseignant des écoles secondaires, une absence d'unité administrative qui coordonne les différentes instances responsables de la formation des maîtres dans les universités. Cette tâche incombera toujours à l'université, mais elle devra être repensée; sa priorité et sa spécificité, affirmées; ses finalités et les structures responsables de sa coordination, clairement définies.

Pour Jean-Jacques JOLOIS, l'échec que connaît actuellement la formation des maîtres à l'université fait partie d'une situation de crise qui s'observe dans la plupart des pays occidentaux. Au Québec, il provient en partie de l'application dans ce domaine particulier des « schèmes classiques en vigueur dans les programmes universitaires ». Les universités se sont « senties désemparées lorsqu'il s'est agi de définir des objectifs de formation pour les maîtres des divers secteurs d'enseignement ». (P. 134.) L'enseignant de demain? Il devrait avoir une grande capacité d'adaptation aux situations mouvantes et complexes, être polyvalent et redevenir *le maître* avec tout ce que cela comporte: vocation, abnégation, désintéressement, amour de l'enfant.

Dans le chapitre qu'il consacre à l'enseignement professionnel, Robert MORRISSETTE note qu'aucune formation pédagogique n'était exigée des formateurs avant les années quarante. Et ce n'est qu'en 1964 qu'une école normale de l'enseignement technique voit le jour à Montréal comme suite aux recommandations d'un comité d'étude sur l'enseignement professionnel institué en 1961. En 1969, cet établissement s'intègre à l'Université du Québec à Montréal. Ce n'est qu'à partir de 1976 que les universités francophones entrent sérieusement, sous l'impulsion du Ministère de l'éducation, dans une période où s'élaborent et s'expérimentent des programmes de formation en enseignement professionnel. Sur le plan des idéologies pédagogiques, l'auteur décèle une sorte de rupture au cours des années cinquante et soixante dans les manières de voir l'enseignant. La période 1900-1950 fut dominée par la pédagogie de l'initiation: le professeur fait une démonstration devant les

élèves qui s'exercent par la suite jusqu'à la maîtrise de l'activité. Au cours de la décennie 1960, on s'intéresse davantage à la formation de « la totalité de l'être humain » et on conçoit de plus en plus aisément que « les objectifs de l'école ne sauraient se limiter à ceux du monde du travail ». (P. 123.) Les enseignants formés à l'université semblent cependant plus sensibles que leurs aînés à la nécessité d'une préparation pédagogique.

Dans la conclusion de cet ouvrage, on s'attendait à voir, selon les termes du titre, ce que la formation des maîtres représentait pour la Révolution tranquille et *vice versa*. Mais non ! Les auteurs ont préféré reprendre l'énumération des aspects de la crise que traverse actuellement le système d'éducation. Les liens entre ces éléments et la signification que prennent les changements effectués dans la foulée des mutations idéologiques et politiques qu'a connues la société québécoise, le lecteur doit les reconstituer lui-même !

Exception faite des chapitres de Roland Vinette, de Jean-Jacques Jolois et de Robert Morrissette, ce livre compte beaucoup trop de répétitions, non seulement d'un chapitre à l'autre mais parfois à l'intérieur d'un même chapitre. Le lecteur aurait apprécié une synthèse qui reflète ces témoignages ayant en commun par-dessus tout une déception à l'égard de la réforme et une nostalgie jamais cachée d'une ambiance disparue pour toujours de la scène scolaire. L'ouvrage comporte des lacunes méthodologiques : il n'a pas précisé selon quels critères s'est fait le choix des témoins, ni comment on a conduit les entrevues, ni quel traitement on a réservé au corpus recueilli. Nonobstant ses faiblesses, le document vient à point nommé en cette période de questionnement sur la réforme scolaire des années soixante. Il contribue à une meilleure compréhension des efforts entrepris au cours des années 1940-1950 dans le but de changer les pratiques pédagogiques et d'améliorer l'efficacité du système d'enseignement. Il jette un éclairage sur les sentiments de ceux qui ont dû subir les contrecoups de l'entreprise.

M'hammed MELLOUKI

*Département d'administration et politique scolaires,
Université Laval.*

Réjane BLARY, *Habitat: du discours aux pratiques*, Montréal, Méridien, 1988, 368 p.

Pierre-Yves GUAY, *Introduction à l'urbanisme: approches théoriques, instruments et critères*, Mont-Royal, Modulo, 1987, viii+178 p.

Danielle PILETTE, *L'urbanisme au Québec: organisation, législation, perspectives politiques*, Montréal, Agence d'Arc, 1986, 160 p.

Les ouvrages sur l'urbanisme et l'aménagement du territoire au Québec ne sont pas légion. À peine quelques recueils ou anthologies, au cours des dernières années, présentent-elles diverses facettes de la planification de l'espace. Dans ce domaine, les écrits gouvernementaux sont plus nombreux et plus fréquents que les études en profondeur des