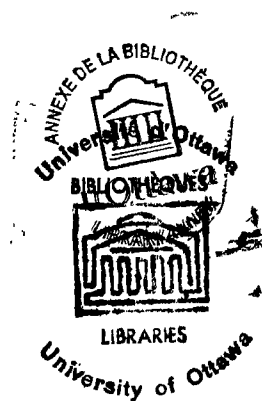


L'IDEOLOGIE SCOLAIRE PROPOSEE PAR UNE REVUE

PEDAGOGIQUE QUEBECOISE, 1927-1964

par Gabriel Goyette

Thèse présentée à la Faculté d'Education
de l'Université d'Ottawa en vue de
l'obtention du Ph.D. en Education.



Ottawa, Canada, 1971

UMI Number: DC53775

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI Microform DC53775
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Lionel Desjarlais, Ph.D., doyen, de Jacques Gagné, M.A. (Ed.), et de Yvon St-Arnaud, Ph.D., professeurs à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa.

Deux autres analystes, Roger Giroux, étudiant à l'Université d'Ottawa et Maurice Gauvreau, étudiant à l'Université St-Paul, ont été associés à notre recherche. Leur collaboration nous assure de l'objectivité du chercheur lorsqu'il entreprend de faire le relevé des thèmes.

CURRICULUM STUDIORUM

Gabriel Goyette est né à Saint-Valérien, dans le Comté de Shefford de la Province de Québec, le premier mai 1933. Il obtint son Baccalauréat en Philosophie de l'Université de Montréal, en 1958, sa Licence en Théologie de la même université, en 1963.

En 1966, l'Institut Pédagogique Saint-Georges, de Montréal, lui décerna un Baccalauréat en Pédagogie. Il obtint ensuite une Maîtrise en Education de l'Université d'Ottawa, en 1967.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	xi
I.- POSITION DU PROBLEME A L'ETUDE	1
1. Recension des écrits	1
2. Insuffisance des recherches	9
3. L'objet de la présente étude	11
II.- METHODE UTILISEE DANS LA PRESENTE RECHERCHE	15
1. L'analyse de contenu, une méthode objective	15
2. Les communications à l'étude	23
3. Un modèle d'analyse approprié	29
III.- L'EDUCATION: CONTENU ET EVOLUTION DE L'IDEOLOGIE	51
1. Les objectifs généraux de l'éducation	52
2. Les matières d'enseignement	54
3. Pédagogie générale et méthodologies spéciales	65
4. Les maîtres: formation, rôle et statut	71
5. Le système d'éducation	74
IV.- LA SOCIETE: CONTENU ET EVOLUTION DE L'IDEOLOGIE	77
1. La vie sociale: principales données	77
2. La vie sociale: essai de synthèse	82
3. Le patriotisme: principales données	86
4. Le patriotisme: essai de synthèse	89
V.- L'HOMME: CONTENU ET EVOLUTION DE L'IDEOLOGIE	92
1. Les traits de l'enfant	92
2. Les deux images de l'adulte	94
3. Les rôles de la femme	96
VI.- STRUCTURE DE L'IDEOLOGIE FONDAMENTALE	99
1. Deux valeurs fondamentales: la religion et la nation	101
2. L'incarnation des valeurs dans la vie	108
3. L'apparition de valeurs nouvelles	111
VII.- STRUCTURE DE L'IDEOLOGIE PEDAGOGIQUE	115
1. Conception de la personne et éducation	115
2. Une théorie de l'apprentissage	118
3. La situation du maître	125
4. Un modèle d'organisation scolaire	127

TABLE DES MATIERES

v

Chapitres	pages
VIII.- NOUVELLES FORMULATIONS DE L'IDEOLOGIE, 1960-1970	135
1. Les Canadiens français et l'Etat du Québec	139
2. L'Eglise et le mouvement de sécularisation	145
3. La pensée scolaire, 1960-1970	149
IX.- L'IDEOLOGIE SCOLAIRE: ESSAI DE SYNTHESE	159
1. Les principaux traits de l'idéologie	159
2. Les changements dans l'idéologie	170
3. Comparaisons entre deux études	174
4. Prospective	184
RESUME ET CONCLUSIONS	187
BIBLIOGRAPHIE	198
Appendices	
I. GLOSSAIRE	203
II. TABLEAUX	208
III. FIGURE	270

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
A. - Les principaux traits de l'idéologie fondamentale pour chacune des trois périodes	160
B. - Les principaux traits de l'idéologie scolaire pour chacune des trois périodes	164
C. - Comparaisons entre les principales conclusions de notre recherche et l'étude de Louise Duval en ce qui a trait à l'idéologie fondamentale (1927-36) . .	175
D. - Comparaisons entre les principales conclusions de notre recherche et l'étude de Louise Duval en ce qui a trait à l'idéologie scolaire (1927-36)	178
I. - Distribution des fréquences attribuées aux principaux titres relevés dans la revue, de 1927 à 1964 .	209
II. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux principaux titres relevés dans la revue	211
III. - Distribution, par périodes, des pourcentages attribués aux principaux titres relevés dans la revue . .	212
1. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La société du Québec</u>	213
1.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de la vie en société, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>La société du Québec</u>	216
2. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux diverses catégories comprises sous le titre <u>Les modèles culturels</u>	217
3. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre <u>Le patriotisme</u>	218
3.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux deux principales catégories de patriotisme comprises sous le titre <u>Le Patriotisme</u>	220

Tableaux	pages
4. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les relations extérieures</u>	221
4.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux diverses orientations des relations extérieures, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>Les relations extérieures</u>	223
5. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les "petites vertus" de l'adulte</u> . . .	224
6. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre <u>La conception de la femme</u>	226
7. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La psychologie de l'enfant</u>	227
8. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets et catégories compris sous le titre <u>La psychologie de l'adolescent</u>	228
9. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux principales catégories qui ont trait au professeur, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>Le statut du professeur</u>	229
9.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre <u>Le statut du professeur</u>	230
10. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La pédagogie</u>	231
11. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les relations maître-élèves</u>	234
12. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Le système d'éducation</u>	235

LISTE DES TABLEAUX

viii

Tableaux	pages
13. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les objectifs généraux de l'éducation</u>	236
14. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les écoles normales</u>	238
15. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de la langue française, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>La langue française</u>	239
15.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous les titres <u>Les connaissances du français</u> et <u>La leçon-type</u>	240
15.2.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La méthodologie du français</u>	242
16. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de la religion, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>La religion</u>	243
16.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous les titres <u>Les connaissances religieuses</u> et <u>La leçon-type</u>	244
16.2.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La méthodologie de la religion</u>	247
17. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de l'enseignement des mathématiques, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>Les mathématiques</u>	248
17.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux catégories et thèmes compris sous le titre <u>La méthodologie des mathématiques</u>	249

LISTE DES TABLEAUX

ix

Tableaux	pages
18. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de l'enseignement de la langue anglaise, par regroupement des thèmes compris sous le titre <u>La langue anglaise</u>	250
18.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre <u>La méthodologie de l'anglais</u>	251
19. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>L'histoire du Canada</u>	252
19.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux thèmes traitant de méthodologie et compris sous le titre <u>L'histoire du Canada</u>	254
19.2.- Classification, par périodes, des thèmes compris sous le titre <u>L'histoire du Canada</u> , selon leur orientation patriotique	255
20. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>La géographie</u>	256
20.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux thèmes traitant de méthodologie et compris sous le titre <u>La géographie</u>	258
21. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les sciences naturelles</u>	259
22. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>L'enseignement agricole</u>	260
23. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>L'enseignement ménager</u>	262
24. - Distribution des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Les arts</u>	263

LISTE DES TABLEAUX

x

Tableaux	pages
25. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Hygiène et bienséances</u>	264
26. - Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre <u>Instruction civique</u>	265
27. - Distribution, par périodes, des catégories et des thèmes établissant les objectifs proposés à l'enseignement des principales matières	266
28. - Proportions des documents accordées aux divers aspects des disciplines scolaires pour les trois périodes étudiées	267
29. - Le relevé, selon les sujets traités, des poèmes et des chants présentés par la revue, de 1927 à 1936	268
30. - Distribution des sujets et des catégories présentés par la revue lorsqu'elle reproduit les procès- verbaux des sessions du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, de 1927 à 1936. .	269

INTRODUCTION

Avant d'entrer dans le coeur de la recherche, il est nécessaire de s'arrêter sur trois considérations. Une première réflexion portera sur la fondation de la revue¹, sur sa fonction et sur son rôle de formulateur d'une idéologie. Il nous faudra, en second lieu, proposer une définition de l'idéologie. Enfin, les dernières pages de l'introduction feront connaître le plan du travail présenté.

La revue L'enseignement primaire fut fondée en 1880, par J.-P. Cloutier, professeur de pédagogie à l'Ecole normale Laval. Son histoire pourrait se subdiviser en deux grandes étapes. Une première étape va de l'année de fondation jusqu'en 1937. Cette période de la revue est fortement marquée par la personnalité de C.-J. Magnan, directeur-propriétaire de la revue de 1897 à 1937. Après la démission de Monsieur Magnan la revue cherche de nouvelles voies. Un nouveau départ s'annonce en 1941 qui nous conduira jusqu'en 1964. Pendant cette seconde étape, les sources d'influence sur la revue semblent se diversifier, mais le Comité catholique ne cesse de lui prodiguer ses encouragements.

Deux événements d'importance viennent pourtant manifester une évolution dans le contenu de la revue. Il y a d'abord le changement de nom: en septembre 1956, la revue apparaît sous le titre de L'Instruction publique. Le périodique s'adapte tout simplement à de nouvelles

¹ Le terme générique revue fera référence à L'enseignement primaire et à L'Instruction publique. Il s'agit en fait du même périodique qui adopte un nouveau titre en 1956.

structures scolaires où les appellations écoles primaires complémentaires et primaires supérieures ont été remplacées par l'appellation écoles secondaires. C'est dans des termes semblables que le Surintendant de l'Instruction publique, monsieur Omer-Jules Desaulniers, présente la nouvelle publication.

La revue s'appellera désormais: l'Instruction publique, puisqu'il n'y a plus d'écoles primaires complémentaires ou primaires supérieures, mais seulement des écoles élémentaires et des écoles secondaires. Elle sera divisée en deux parties dont l'une sera consacrée à l'enseignement élémentaire et l'autre à l'enseignement secondaire².

Déjà la revue s'était occupée, quoique avec peu d'intérêt, des écoles secondaires publiques, mais il semble que dorénavant l'enseignement secondaire recevra autant d'attention que l'enseignement élémentaire.

Le deuxième événement n'est pas lié directement à la revue, mais affecte plus particulièrement le Département de l'instruction publique. A partir de 1961, ce n'est plus le Secrétaire de la Province qui représente le Département de l'instruction publique auprès du Gouvernement, mais le Ministère de la Jeunesse. Ce nouvel état de fait se répercute sur le contenu de la revue qui publiera de plus en plus d'études mettant indirectement en cause la conception traditionnelle de l'éducation.

² Omer-Jules Desaulniers, Message du Surintendant, dans L'Instruction publique, vol. 1, no 1, septembre 1956, p. 2.

La fonction que la revue s'est proposée de remplir semble avoir évolué selon les tendances retrouvées dans les types d'articles présentés. Il faut d'abord mentionner que, tout au long de son existence, la revue s'adresse principalement aux enseignants. Elle est un lien du Comité catholique avec les éducateurs, un bulletin administratif pour le Département de l'instruction publique et un document pédagogique. Elle conservera ces trois caractéristiques tout au long de son existence. C'est sous ces traits qu'elle se présente dans le témoignage suivant, datant de 1921:

Depuis trente ans son directeur actuel y publie lois et règlements scolaires, programmes d'études, délibérations des comités du Conseil de l'Instruction publique, des associations d'instituteurs; bref rien de ce qui peut intéresser le corps enseignant n'y est omis. Mais L'enseignement primaire est non seulement un recueil de documents scolaires, mais aussi un organe pédagogique sérieux et pratique³.

Encore en 1959, la directrice de la revue exprime à peu près dans les mêmes termes le rôle que L'Instruction publique doit jouer:

Informar le personnel enseignant des grandes décisions du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique;

Orienter les titulaires dans la mise à exécution de ces directives par des communications de pédagogues, de penseurs, de techniciens, d'auteurs de manuels qui s'appliquent à vulgariser les principes contenus dans les directives du programme, aussi bien qu'à expliciter la méthodologie suivie dans l'un ou l'autre des manuels scolaires dûment approuvés;

Fournir des renseignements sur les diverses questions éducatives qui jaillissent ici ou là à travers le monde⁴.

3 L'honorable F.-Athanase David, Rapport du Surintendant de l'Instruction publique pour l'année 1919-1920, dans L'enseignement primaire, vol. 42, no 6, février 1921, p. 322.

4 Cécile Rouleau, Au début d'une année scolaire, dans L'Instruction publique, vol. 4, no 1, septembre 1959, p. 2.

La revue conserve une certaine unité de fonction tout en connaissant une certaine évolution. Le rôle qu'on lui attribue pendant les années qui suivent sa fondation (1880-1937) est beaucoup plus englobant. Les questions scolaires s'identifient parfois à l'esprit français, ou encore à la religion et au patriotisme. Pendant la période d'après-guerre (1942-1964) ces questions soulèvent moins de ferveur. Les directeurs de la revue se préoccupent davantage de la question de l'enseignement, et même des valeurs comme la religion et la langue sont plutôt considérées comme matières à enseigner.

De par les fonctions qui lui ont été attribuées, la revue joue le rôle de formulateur d'une idéologie. En effet, un des principaux caractères de l'idéologie est de proposer des objectifs et d'explicitier les attitudes et les comportements qui leur correspondent.

Or le périodique doit "fournir des renseignements sur les diverses questions éducatives qui jaillissent ici ou là à travers le monde" et "orienter les titulaires dans la mise à exécution"⁵ des directives du Comité catholique.

Ces deux fonctions obligent les rédacteurs de la revue à faire des choix. Elles les amènent également, soit à interpréter certains événements, soit à expliciter ou à justifier certaines décisions.

La revue est donc un lieu où se formule une idéologie. Mais qu'est-ce qu'une idéologie? Le terme revêt des idées et des réalités

5 Voir quelques paragraphes plus haut.

très diverses. Karl Marx place sous ce mot tout le système de justification explicité par la classe bourgeoise pour protéger ses intérêts. Karl Mannheim distingue la conception particulière et la conception totale de l'idéologie, la première étant une distortion individuelle de la situation objective, la seconde étant un travestissement opéré par un groupe qui vit dans un contexte historico-social donné⁶. Mais les deux conceptions, particulière et totale, comme la position de Marx d'ailleurs supposent que la pensée est fonction de facteurs existentiels.

La définition de l'idéologie proposée par Louise Duval qui s'inspire elle-même des écrits de Fernand Dumont⁷ se situe dans une autre perspective.

L'idéologie explicitement formulée n'est pas le reflet d'une situation sociale comme l'a prétendu Marx ni la somme des idéologies particulières. Elle représente ce que pourraient être les rationalisations des membres d'un groupe quant à leur situation, si ces rationalisations étaient explicitées par chacun d'eux⁸.

Ces auteurs placent les membres d'un groupe dans une situation et leur façon originale de réagir dans cette situation donne lieu à

6 Karl Mannheim, Ideology and Utopia, London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1954, p. 49-53.

7 Fernand Dumont, Structure d'une idéologie religieuse, dans Recherches sociographiques, vol. 1, no 2, avril-juin 1960, p. 161-187.

8 Louise Duval, Structures d'une idéologie scolaire, Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales pour l'obtention de la maîtrise en sociologie, Québec, Université Laval, 1963, p. 2.

l'élaboration de l'idéologie. A ce type de "définition génétique", Adam Schaff préfère une "définition fonctionnelle" de l'idéologie.

L'idéologie est un système d'opinions qui, en se fondant sur un système de valeurs admis, détermine les attitudes et les comportements des hommes à l'égard des objectifs souhaités du développement de la société, du groupe social ou de l'individu⁹.

D'après Schaff cette façon de définir l'idéologie est plus descriptive et plus neutre, "dans ce sens qu'elle ne préjuge en rien de l'attitude à l'égard de la genèse de l'idéologie ni de sa structure"¹⁰. Mais encore là, on peut se demander ce que signifie ici l'expression "système d'opinions". Il faudrait plutôt, semble-t-il, lui préférer l'expression système d'idées, idées qui se présentent en même temps sous l'étiquette des valeurs. L'idéologie, c'est un ensemble d'idées auxquelles on attribue beaucoup d'importance. Dans le présent travail, on s'arrêterait donc à la définition suivante. L'idéologie de la revue, c'est l'ensemble structuré et mobile de valeurs et d'idées que cette institution a explicitées en vue de proposer certains objectifs et de déterminer chez les lecteurs de la revue les attitudes et les comportements qui leur correspondent.

La recherche présentée a été élaborée selon un plan déterminé. L'attention fut d'abord portée sur la littérature pédagogique québécoise.

⁹ Adam Schaff, La définition fonctionnelle de l'idéologie et le problème de la "fin du siècle de l'idéologie", dans L'homme et la société, no 4, avril-mai-juin 1964, p. 50.

¹⁰ Ibid., p. 50.

Ce qui a permis de préciser l'objet de l'étude et de proposer un modèle d'analyse approprié.

Ce modèle d'analyse comprend les deux étapes suivantes. Il fallait d'abord partir de chacun des articles retenus par l'échantillon pour les résumer en un thème. Cette opération qui suppose la composition de 3,310 fiches n'apparaît pas dans le rapport de recherche. On procéda ensuite à la compilation des fréquences accordées à chacun des thèmes et à leurs présentations en tableaux et graphiques. Ce travail a donné naissance aux trente tableaux présentés en appendice.

La deuxième étape en est une d'interprétation. Il s'agissait de partir des données recueillies pour discerner les caractéristiques et l'évolution de la pensée exprimée dans la revue. Les chapitres trois, quatre et cinq exposent les résultats de cet effort. La structure de l'idéologie est décrite dans les chapitres six et sept. On passe ensuite aux formulations de la pensée scolaire au cours de la dernière décennie. Le dernier chapitre tente de résumer les résultats de la recherche.

CHAPITRE PREMIER

POSITION DU PROBLEME A L'ETUDE

1. Recension des écrits.

Il existe plusieurs écrits qui traitent de l'éducation au Québec et qui se situent dans la période couverte par notre recherche (1927-1964). Mais la majorité de ces documents, tout en constituant des témoins indiscutables d'une pensée éducative propre aux Québécois d'expression française, se limitent plutôt à proposer des normes. Les quelques études empiriques existantes s'intéressent à l'histoire de l'éducation, à la relation école-société et à l'organisation scolaire.

Pour mieux situer notre champ de recherche et la méthode que nous nous proposons d'utiliser, nous citerons quelques auteurs québécois qui, pendant la période étudiée, se sont intéressés de près à l'école.

Parmi ces auteurs, Roland Vinette occupe une place importante. Son volume Pédagogie générale traite d'abord des fondements de la pédagogie et des "critères selon lesquels toute doctrine pédagogique doit être appréciée"¹. L'auteur réserve ensuite quelques chapitres à la nature, aux fins et aux agents de l'éducation de même qu'à la nature, aux fins et aux agents de l'enseignement. Ce n'est que dans la dernière partie de son ouvrage qu'il propose une méthodologie de l'enseignement.

1 Roland Vinette, Pédagogie générale, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948, p. 7.

Ce volume constitue une oeuvre de synthèse. Il est un des rares écrits qui relie la pédagogie aux disciplines qui lui ont donné naissance, telles la philosophie, la théologie, la sociologie et la psychologie.

Les auteurs qui traitent de la philosophie de l'éducation ont tendance à introduire dans leurs écrits des références à la religion. On pourrait discerner cette orientation de pensée dans la conférence de Monseigneur Irénée Lussier L'éducation catholique et le Canada français² et dans le volume de Gérard Chaput, p.s.s., Philosophie et théologie de l'éducation³.

En ce qui concerne la pédagogie et les méthodologies de l'enseignement, deux maîtres ont fait école auprès des enseignants. Il s'agit de Monseigneur François-Xavier Ross avec son manuel Pédagogie théorique et pratique⁴ et de Roland Vinette qui a résumé sa pensée dans des ouvrages bien connus: Pédagogie générale⁵ et Méthodologie spéciale⁶.

2 Monseigneur Irénée Lussier, L'éducation catholique et le Canada français, Toronto, W.J. Gage Limited, 1960, 82 p.

3 Gérard Chaput, p.s.s., Philosophie et théologie de l'éducation, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1958, 238 p.

4 Monseigneur François-Xavier Ross, Pédagogie théorique et pratique, 6e éd., Québec, Imp. Charrier & Dugal, Inc., 1949, 513 p.

5 Roland Vinette, Pédagogie générale, op. cit.

6 Roland Vinette, Méthodologie spéciale, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1950, 793 p.

Enfin l'histoire de l'éducation au Québec est facilement associée à un nom, Louis-Philippe Audet. Mais cet auteur s'est surtout intéressé aux origines de l'enseignement dans la Province. Le dernier tome de la série Le système scolaire de la Province de Québec⁷ s'intitule La situation scolaire à la veille de l'Union. On pourrait ajouter ici quelques ouvrages d'intérêts plus particuliers, comme l'Histoire du Conseil de l'instruction publique⁸ ou les recherches d'André Labarrère-Paulé⁹ sur les instituteurs laïques, mais, tout compte fait, l'histoire de l'éducation au Québec est encore en projet.

Vers 1960, de nombreux écrits tentent d'établir de nouveaux rapports entre l'école et la société. Dans son ouvrage Réflexions sur l'enseignement¹⁰, Pierre Angers traite d'explosion scolaire, de révolution culturelle et de progrès technique, phénomènes qui devraient conduire à une réorganisation du système d'enseignement. Déjà bon nombre d'éducateurs avaient pressenti la nécessité d'une réforme de l'enseignement. Dès 1954, Arthur Tremblay¹¹ proposait l'introduction d'un cours

⁷ Louis-Philippe Audet, Le système scolaire de la province de Québec, 6 tomes, Québec, Editions de l'Érable, 1950-1956.

⁸ Louis-Philippe Audet, Histoire du Conseil de l'instruction publique, Montréal, Editions Leméac, 1964, XIX-346 p.

⁹ André Labarrère-Paulé, Les instituteurs laïques au Canada français 1836-1900, Québec, PUL, 1965, 471 p.

¹⁰ Pierre Angers, Réflexions sur l'enseignement, Montréal, Les Editions Bellarmin, 1963, 204 p.

¹¹ Arthur Tremblay, Les collèges et les écoles publiques, Conflit ou coordination, Québec, PUL, 1954, VIII-140 p.

latin-sciences dans le système de l'enseignement secondaire. Une autre étude du même auteur soutient que les écoles publiques "ne parviennent pas à conduire une proportion suffisante des jeunes générations aux niveaux de culture ou de formation générale qu'elles pourraient et devraient normalement atteindre"¹². Enfin, en 1960, Les insolences du Frère Untel¹³ réveillent l'opinion publique et le Gouvernement saisit l'occasion pour instituer une Commission royale d'enquête sur l'enseignement¹⁴, recherche qui devait conduire à la création d'un Ministère de l'Education et à la réorganisation totale du système d'enseignement.

Cette revision très sommaire de la littérature scolaire fait surgir beaucoup de questions. Nous n'en retiendrons que trois.

Certains écrits proposent une philosophie de l'éducation, ouverte à une conception catholique de l'enseignement. Jusqu'où cette pensée, philosophique et religieuse, a-t-elle été assimilée par les institutions scolaires?

Une pédagogie générale et des méthodologies ont été élaborées par deux auteurs bien connus. Ces conceptions ont-elles été véhiculées

¹² Arthur Tremblay, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec, Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, annexe 4, Québec, 1955, p. 37.

¹³ [Jean-Paul Desbiens], Les insolences du Frère Untel, Montréal, Les Editions de l'Homme, 1960, 158 p.

¹⁴ La loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement fut sanctionnée le 24 mars 1961.

par d'autres institutions que les écoles normales? Ont-elles été appliquées dans les salles de classe?

Enfin, autour des années 1960, on reconnaît l'urgence d'une réorganisation du système d'enseignement. Comment ce besoin a-t-il surgi? A-t-il été discerné par les institutions scolaires existantes?

Ces questions de par leur nature même demeurent fondamentales. Elles s'insèrent au coeur d'une problématique réaliste de l'éducation. Sans prétendre apporter des réponses définitives à chacune de ces interrogations, la présente recherche croit fournir des éléments neufs et valables en ce sens.

En effet, la problématique de l'éducation ne se comprend guère qu'à l'intérieur d'une pensée globale qui intègre une conception de l'homme de la société et de l'école. Or nos recherches nous ont fait découvrir une institution scolaire qui de par les fonctions qu'elle a exercées a été amenée à développer un tel système de pensée. Il s'agit de la revue L'enseignement primaire qui devient en 1956 L'Instruction publique.

Comme institution scolaire véhiculant une conception de l'éducation, L'enseignement primaire se situe à mi-chemin entre le manuel et la salle de classe. En effet, la revue veut rejoindre les enseignants en exercice pour orienter leur pensée et leur action. Elle applique des conceptions dans des situations variées et toujours nouvelles. Elle doit donc interpréter, juger, prendre position. Ce que ne peut faire le manuel publié depuis quelques années.

Par contre, la revue ne décrit pas généralement les situations particulières d'apprentissage. Il y aura toujours une distance entre la conception explicitée dans un article et la réalité vécue à l'école.

Il n'en reste pas moins que les nombreux articles de la revue sont autant de témoins privilégiés d'une conception. On ne pourrait constituer un dossier des problèmes de l'éducation au Québec, ni expliciter les conceptions philosophiques ou pédagogiques qui ont été véhiculées par les maîtres, ni même faire l'histoire de l'éducation québécoise sans se référer constamment à ces documents de première main.

Il n'existe qu'une seule recherche qui ait tenté de relever l'ensemble de l'idéologie explicitée par la revue; c'est la thèse de Louise Duval¹⁵ qui essaie de reconstruire les structures de l'idéologie telles qu'elles ont été élaborées entre les années 1900 et 1940. Le travail se divise en trois parties intitulées respectivement, la conception de la société et ses répercussions sur le système scolaire, les principes de la pédagogie canadienne-française, et, en dernier lieu, la conception de l'homme.

Dans la première partie l'auteur tente de relever les objectifs qui ont été assignés à l'éducation ainsi que la conception qui a présidé au partage des responsabilités dans un système d'éducation. Les deux grandes valeurs qui orientent la conception de l'éducation sont la

15 Louise Duval, Structures d'une idéologie scolaire, Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales pour l'obtention de la maîtrise en sociologie, Québec, Université Laval, 1963, 112 p.

religion et la nation: "Deux grands thèmes définissent les objectifs de l'éducation: ce sont la religion et la nation"¹⁶. Un peu plus loin l'auteur explique comment la religion est omniprésente à tout ce qui existe.

La religion est donc le principe fondamental de l'éducation, sa fin et le moyen le plus efficace. Elle doit envelopper tout l'enseignement; être la raison et l'aboutissement de toute leçon. Elle est le point de vue à partir duquel on juge tout: au niveau de la société elle justifie l'ordre social et fonde tous les pouvoirs; au niveau pédagogique, elle remplace la science en étant la principale source de connaissance; et au niveau des consciences, on verra qu'elle tente de modeler les rapports humains notamment ceux des subordonnés à l'autorité, sur un type de relation avec la divinité. En ce sens, la religion constitue le foyer principal de l'idéologie¹⁷.

Le nationalisme s'élabore autour de deux thèmes, la tradition et la langue: "deux thèmes servent de véhicule à la propagation de l'idée nationaliste, ce sont la tradition et la langue"¹⁸. La tradition dans l'idéologie remplit "deux fonctions intimement reliées entre elles: 1) elle est une cause de bonheur; 2) elle assure la stabilité de l'ordre social en étant un obstacle à l'implantation de tout ce qui est étranger"¹⁹. La langue est considérée comme le véhicule de la

16 Louise Duval, op. cit., p. 9.

17 Ibid., p. 12.

Cette citation présente des affirmations qui, on le verra plus loin, (cf. p. 176), semblent trop absolues. En disant que la religion est "la raison et l'aboutissement de toute leçon" et "qu'elle fonde tous les pouvoirs" dans la société, l'auteur amplifie sans doute certaines prises de position soutenues dans quelques articles seulement.

18 Ibid., p. 13-14.

19 Ibid., p. 17.

culture des ancêtres et du catholicisme. Elle est la gardienne de la foi²⁰.

La revue élabore aussi une conception du partage des responsabilités en éducation. "Quatre entités se partagent le droit d'éduquer l'enfant, ce sont: la famille, l'Eglise, l'Etat et l'Ecole"²¹. En principe ces quatre institutions constituent des entités indépendantes, mais en pratique on constate une "dépendance presque complète de l'école et de la famille et la dépendance relative de l'Etat, vis-à-vis l'Eglise, ..."²².

La deuxième partie de la thèse présente une conception de la pédagogie. On constate que l'éducation a priorité sur l'instruction et que la pédagogie est plutôt un art qu'une science²³. Dans l'enseignement des matières toute la méthodologie part de procédés intuitifs²⁴, procédés qui impliquent une théorie de la connaissance.

En résumé disons que la méthode intuitive dans l'idéologie scolaire de la première période implique une conception de la connaissance en tant que déterminée par les objets extérieurs²⁵.

20 Louise Duval, op. cit., p. 17.

21 Ibid., p. 21.

22 Ibid., p. 25.

23 Ibid., p. 58.

24 Ibid., p. 69.

25 Ibid., p. 78.

D'où l'importance de l'observation. "La vérité s'observe au lieu de se construire avec l'expérience et le raisonnement"²⁶.

La troisième partie du travail relève la conception de l'homme qui a été élaborée par la revue. Deux item ont retenu plus particulièrement l'attention de l'auteur: la nature de l'enfant et la conception de l'autorité.

Pour les rédacteurs de la revue, les principales caractéristiques de l'enfant sont: 1) l'absence presque totale de raison, et, 2) l'existence d'une sensibilité incontrôlée²⁷.

Dans ses relations avec l'enfant, les attitudes de l'éducateur se manifestent de deux façons: "D'un côté, elles manifestent la bonté, la douceur, l'amour des enfants. De l'autre, elles sont caractérisées par l'autorité, la discipline, la distance, la dignité"²⁸.

2. Insuffisance des recherches.

Il est assez difficile d'évaluer la qualité de cette étude de Louise Duval. Elle réussit à dégager les principaux mouvements inscrits dans la mosaïque des citations présentées. L'ensemble des conclusions forme un tout cohérent. Certaines affirmations sur l'importance accordée à la religion, au nationalisme, aux traditions, à la langue sont

26 Louise Duval, op. cit., p. 79.

27 Ibid., p. 90-91.

28 Ibid., p. 102.

confirmées par des auteurs sérieux²⁹.

Pourtant, face au projet de la présente recherche, cette étude comporte quatre limites. Premièrement, elle suppose la stabilité de la pensée pour la période étudiée, ce qui constitue une hypothèse qu'il faudrait vérifier.

D'abord la période choisie étant homogène par rapport à l'argumentation, nous n'avons pas pu considérer comment se faisait l'évolution d'une idéologie de ce genre³⁰.

En second lieu, la période étudiée s'arrête en 1940. Nous sommes intéressés à continuer l'étude jusqu'à la disparition de la revue.

Une troisième limite vient du fait de l'absence de données quantitatives. Même si la structure d'une idéologie ne peut se manifester uniquement par l'accumulation de fréquences, il semble que l'analyse quantitative des données de base soit une garantie à l'objectivité.

Enfin l'auteur semble parfois plus intéressé à la structure qu'à l'idéologie elle-même. Elle néglige alors certains aspects de l'idéologie pour leur préférer quelques secteurs qui ont donné lieu à plus d'argumentations.

29 On pourrait se référer aux écrits suivants:

a) Marcel Rioux, Sur l'évolution des idéologies au Québec, dans Revue de l'Institut de Sociologie, no 1, 1968, p. 111.

b) André Latreille et al., Le Canada français aujourd'hui et demain, Collection Recherches et débats, no 34, Paris, Librairie Arthème Fayard, mars 1961.

30 Louise Duval, op. cit., p. 107-108.

Si nous avons choisi le secteur de l'école rurale plutôt qu'un autre, ce n'est pas parce qu'à lui seul il réunit toutes les justifications auxquelles ont donné lieu la formulation des fins des autres secteurs de l'enseignement spécialisé. Mais c'est parce que, dans l'idéologie scolaire, ce secteur est privilégié c'est-à-dire que l'argumentation justifiant les fins de ce type d'enseignement est plus élaborée que pour un autre secteur³¹.

Ainsi, on reconstruit les rationalisations qui ont été élaborées autour de l'école rurale, mais on passe sous silence les luttes que le Comité catholique a menées pour rehausser le statut du professeur. Qu'il suffise de mentionner ici les nombreuses interventions de ce Comité auprès des commissaires d'écoles les pressant d'augmenter le salaire des instituteurs³².

Les écrits cités plus haut constituent autant de documents qui ont présidé à l'élaboration ou à la transformation de la pensée scolaire au Québec. Mais aucun, sauf la thèse mentionnée, ne s'est intéressé à l'idéologie globale de la revue L'enseignement primaire. Il s'agit maintenant de vérifier les conclusions de cette recherche tout en continuant l'étude jusqu'en 1964.

3. L'objet de la présente étude.

Pour bien saisir la pensée d'un groupe sur une période donnée, deux conditions paraissent essentielles:

31 Louise Duval, op. cit., p. 58-59.

32 L'enseignement primaire, vol. 58, no 7, mars 1936, p. 464.

- a) l'attention doit porter sur la pensée globale³³ de ce groupe. Ce n'est qu'en relation avec l'ensemble d'une pensée qu'une prise de position particulière trouve son sens.
- b) le chercheur doit suivre de près l'évolution de cette pensée. Quand cette pensée s'est manifestée dans une suite de documents dispersés dans le temps, leur date de composition ainsi que les circonstances qui ont entouré leur publication deviennent des données essentielles à la compréhension de cette pensée.

Ces conditions ne peuvent pas toujours se réaliser pleinement, mais plus on s'en approchera, plus une recherche sera en droit d'atteindre l'objectivité.

La présente recherche veut relever l'idéologie scolaire qui a été manifestée dans L'enseignement primaire (1927 à 1956) et dans L'Instruction publique (1956 à 1964). Pourquoi faire débiter cette recherche en 1927? Deux raisons ont motivé ce choix. C'est à ce moment que le Comité catholique met définitivement la main à ce qui sera plus

³³ Dans le présent texte, l'expression "pensée globale" ou "idéologie globale" peut revêtir deux significations:

- a) il peut s'agir de l'ensemble de la pensée d'un groupe sur une question donnée. Ainsi l'analyste est sensible à toutes les manifestations de la pensée dans la revue.
- b) il peut s'agir également d'une pensée qui s'exprime au sujet d'un grand nombre de situations. Ainsi la revue se prononce sur une multitude de situations plus ou moins liées à l'école.

tard l'enseignement secondaire public. En effet, en décembre 1927, la commission chargée de faire enquête sur la situation des écoles catholiques de Montréal remet son rapport au Gouvernement. La commission demande, entre autres, au Conseil de l'Instruction publique d'établir des programmes pour l'école primaire supérieure³⁴. Les documents à l'étude permettront donc de constater le degré d'intérêt que la revue a accordé à l'enseignement secondaire public.

Un deuxième motif vient de notre intérêt pour l'étude de l'évolution d'une idéologie. Selon l'hypothèse de Louise Duval, l'idéologie proposée dans la revue ne subit aucun changement entre 1900 et 1940. Par contre, il est admis que la seconde guerre mondiale a provoqué de grands bouleversements même en notre pays. Il sera donc possible de vérifier l'hypothèse de stabilité pour la période d'avant-guerre et d'évaluer l'évolution de la pensée pour la période d'après-guerre.

Le but définitif de la présente analyse est donc de relever l'idéologie scolaire qui a été explicitée dans la revue entre les années 1927 et 1964. Trois aspects complémentaires seront considérés: les principales caractéristiques de cette idéologie, son évolution et sa structuration. Les caractéristiques considérées sont tirées du contenu. De quoi la revue a-t-elle entretenu ses lecteurs? Nous le saurons par une analyse des thèmes. L'évolution de la pensée sera surtout manifestée par les fréquences relatives accordées à l'un ou l'autre thème

³⁴ René Fandrich, L'école primaire supérieure: un chapitre de l'histoire de l'enseignement au Canada, Montréal, Lévesque, 1934, p. 44-45.

ou à un ensemble de thèmes. La structure de l'idéologie s'élaborera par la confrontation des divers thèmes, et, à travers eux, par la confrontation des idées émises dans les communications. C'est donc en définitive le contenu des communication qui manifestera le mieux la structure de l'idéologie.

Ces trois aspects de l'idéologie, contenu, évolution et structuration, étaient déjà compris dans la définition qui a été proposée en introduction. L'idéologie scolaire de la revue, c'est l'ensemble structuré et mobile des valeurs et des idées que cette institution a explicitées en vue de proposer certains objectifs et de déterminer chez les lecteurs les attitudes et les comportements qui leur correspondent.

Le modèle d'analyse qui sera élaboré explicitera le processus utilisé dans le relevé de l'idéologie. Il s'agit, en bref, de partir de chacune des manifestations de la pensée de la revue pour en arriver à découvrir les thèmes qui ont été le plus développés. Les fréquences attribuées à chaque thème seront ensuite interprétées à la lumière de l'ensemble des autres thèmes.

CHAPITRE II

METHODE UTILISEE DANS LA PRESENTE RECHERCHE

Les pages suivantes traiteront d'abord de la méthode de l'analyse de contenu, puis des communications présentées par la revue. Une exploration des diverses perceptions de l'analyse de contenu et une meilleure connaissance des documents permettront un choix plus éclairé du modèle d'analyse qui sera utilisé dans la recherche en cours.

1. L'analyse de contenu, une méthode objective.

Comme méthode de recherche l'analyse de contenu est de conception américaine. Elle s'ajuste bien sur une pensée qui se méfie des interprétations subjectives et cherche à établir les faits de façon empirique avant de leur trouver une signification. Mais ce caractère d'objectivité de l'analyse de contenu n'a pas été saisi de façon identique à toutes les époques. Les premiers analystes, dont Bernard Berelson, ont plutôt considéré l'analyse de contenu comme une technique utilisée dans la cueillette des données, alors que les chercheurs actuels tentent de situer cette technique dans une théorie qui rassemblerait les caractéristiques formelles des construits de procédure utilisés par les analystes lorsqu'ils partent d'un texte pour nous renseigner sur la source qui l'a produit.

En partant des diverses définitions recueillies dans la littérature américaine, Berelson dégage les éléments qui paraissent essentiels à l'analyse de contenu: a) la limitation au contenu manifeste

de la communication, b) l'objectivité dans la définition des catégories utilisées, c) un modèle cohérent d'analyse (requirement of system) et d) la quantification des données de base¹. Ces quatre caractéristiques se retrouvent dans la définition qu'il propose: "Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication"².

La conception de Berelson s'inspire des recherches élaborées à l'aide de cette technique et tout particulièrement des travaux de Lasswell. Or nombre d'auteurs subséquents³ ont reproché aux chercheurs des années 1940 de trop limiter la notion de l'analyse au contenu manifeste d'une communication et en la réduisant trop facilement à un calcul de fréquences. La critique semble juste. Si on se réfère à l'oeuvre bien connue de Lasswell, The Language of Politics⁴, on identifie analyse de contenu avec analyse quantitative. Et l'oeuvre de synthèse de Berelson, Content Analysis in Communication Research, a été

1 Bernard Berelson, Content Analysis in Communication Research, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1952, p. 14-18.

2 Ibid., p. 18.

3 On peut se référer ici à Alexander L. George, Quantitative and Qualitative Approaches to Content Analysis, dans Ithiel de Sola Pool, ed., Trends in Content Analysis, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1959, p. 8. Voir tout spécialement Dorwin P. Cartwright, Analysis of Qualitative Material, dans Léon Festinger et Daniel Katz, Research Methods in the Behavioral Sciences, New York, The Dryden Press, 1953, p. 424.

4 Harold D. Lasswell et al., Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics, New York, Stewart, 1949.

également élaborée autour de l'analyse quantitative en réservant toutefois un chapitre à l'analyse qualitative⁵.

Avec la conférence du Committee on Linguistics and Psychology de 1955, de nouvelles perspectives se dessinent où l'influence de la linguistique semble prépondérante⁶. Deux problèmes retiennent l'attention des participants: le problème de l'inférence allant de la communication à ses antécédents et l'analyse de contingence qui s'intéresse plus à l'apparition contingente des symboles qu'à leur simple fréquence. C'est ainsi qu'Alexander L. George propose une nouvelle définition à l'analyse de contenu: "Content analysis is employed as a diagnostic tool for making inferences about some aspect of the speaker's purposive behavior"⁷. L'auteur distingue ainsi deux phases de la recherche: l'analyse statistique des variables du contenu d'une communication, puis l'inférence allant des variables du contenu à ses antécédents. La première phase s'appuie sur un calcul de fréquences mais les inférences peuvent s'appuyer et sur la statistique et sur des indices qui n'ont rien à voir avec la statistique, ce que George nomme avec justesse "frequency content indicators" et "non-frequency content indicators"⁸.

5 Bernard Berelson, op. cit.

6 Les travaux présentés ont été publiés dans Ithiel de Sola Pool, ed., Trends in Content Analysis, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1959.

7 Alexander L. George, op. cit., p. 7.

8 Ibid., p. 10.

Charles E. Osgood expose une conception identique, spécifiant toutefois que les inférences tirées d'une communication peuvent aller dans deux directions. Elles peuvent nous conduire aussi bien aux destinataires du message qu'à sa source⁹.

Quant à l'analyse de contingence elle est le produit d'inspirations diverses. Pool lui attribue trois sources différentes: la théorie psychologique de l'association, les théories de l'information et la linguistique¹⁰. Comme l'analyse quantitative, elle implique le calcul de fréquences, mais elle s'intéresse surtout aux liens entre les idées ou les mots. La question est posée de la façon suivante: si un mot apparaît dans un texte, quel est l'autre mot qui a tendance à l'accompagner à une fréquence supérieure à celle due au hasard? Comme Pool le mentionne, l'analyse de contingence "asks not how often a given symbolic form appears in each of several bodies of text, but how often it appears in conjunction with other symbolic units"¹¹.

A la suite de toutes ces discussions, Stone propose une définition qui intègre ces nouveaux éléments. "Content analysis is any research

9 Charles E. Osgood, The Representational Model and Relevant Research Methods, dans Ithiel de Sola Pool, ed., Trends in Content Analysis, op. cit., p. 35.

10 Ithiel de Sola Pool, Trends in Content Analysis Today: A Summary, dans Ithiel de Sola Pool, ed., Trends in Content Analysis, op. cit., p. 199.

11 Ibid., p. 196.

Le modèle d'analyse que nous proposons ne recherche pas de façon systématique les mots ou les idées qui sont liés à un haut degré de fréquences. Mais certains textes présentent de telles associations: foi et langue, chrétien et patriote, etc... L'analyste devra tenir compte de ces indices.

technique for making inferences by systematically and objectively identifying specified characteristics within text"¹². Selon cette conception, l'analyse de contenu n'a de sens que si elle nous conduit à la source du message. Et les inférences peuvent porter sur la personnalité ou sur le type de culture qui ont produit la communication. L'analyse de contenu n'est plus identifiée à l'analyse quantitative bien qu'elle conserve ses caractères d'objectivité et nécessite l'usage de règles bien définies. Enfin Stone tient à mentionner que l'analyse de contenu est une technique qui nécessite un modèle de recherche adapté au problème à étudier¹³.

Toutes ces définitions laissent encore les chercheurs insatisfaits. Linguistes, psychologues, sociologues et théoriciens des sciences de la communication sont encore à la recherche d'une théorie qui rendrait compte des structures de rapports qui existent entre le contenu d'une communication et l'émetteur.

Les travaux de Klaus Krippendorff se situent dans cette perspective¹⁴. Il existe, d'après Krippendorff, trois façons types pour les messages d'être reliés à leur source. L'analyste aura le choix entre

¹² Philip J. Stone et al., The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, Cambridge, The M.I.T. Press, 1966, p. 5.

¹³ Ibid., p. 5-13.

¹⁴ Klaus Krippendorff, Models of Messages: Three Prototypes, dans George Gerbner et al., ed., The Analysis of Communication Content, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1969, p. 69-106.

trois processus d'analyse qui correspondent à des structures informatives différentes. Ce sont les trois modèles de message proposés: le modèle association, le modèle discours et le modèle communication.

Le modèle association est basé sur l'idée d'une corrélation statistique entre deux événements qui se produisent simultanément. On pourra, par exemple, mettre en relation une certaine proportion d'erreurs de langage avec l'état émotionnel d'un individu.

Ce modèle comprend quatre éléments:

- a) des unités de texte qui peuvent être quantifiées et traitées statistiquement;
- b) un ou plusieurs relevés de ces textes;
- c) un ensemble de termes définis opérationnellement et qui représentent des situations extratextuelles ou des propriétés de la source;
- d) des lois d'inférence qui sont définies par des probabilités observées de cooccurrences: c'est la logique d'association du modèle.

Avec le modèle discours, un texte réfère à des situations non observées de la source plutôt que d'être mis en corrélation avec ces situations¹⁵. Les textes décrivent des phénomènes extralinguistiques et représentent des idées émises par la source.

¹⁵ Krippendorff propose le modèle discours "when a text can be assumed to refer to, rather than correlate with unobserved states of a source;..." cf. Klaus Krippendorff, op. cit., p. 78.

Ce modèle attire l'attention sur la présence de deux facteurs:

- a) la linguistique qui suppose une compréhension de la syntaxe et de la sémantique d'un discours indépendamment de ses capacités de référence au concret;
- b) la structure d'information de la source qui, dans le processus de l'analyse, donne lieu aux deux opérations suivantes:
 - la reformulation du contenu essentiel d'un message sous un format standard (kernelization);
 - l'explicitation de la logique du discours.

En effet, le langage est ainsi construit: un mot ou une phrase ont une ou plusieurs significations même s'ils sont isolés de tout contexte. La construction et l'utilisation des dictionnaires et des grammaires sont basées sur ce principe. Dans le modèle discours le facteur linguistique tient compte de cette qualité du langage.

Mais dans la situation de l'analyse de contenu, le discours est inséré dans un contexte qui détermine sa signification. La "kernelization" est le processus par lequel l'analyste transpose cette signification sous un format standard. Dans notre recherche, la reformulation de chaque article en un thème correspond à ce processus.

Pour que ce processus soit utilisé adéquatement, l'analyste doit donc connaître la structure du langage utilisé et avoir assez de connaissance de la source pour saisir la signification de ses messages, même s'il n'a pas à juger de l'objectivité de ses références au concret.

L'explicitation de la logique du discours recouvre les éléments suivants. De façon générale, un modèle d'analyse part des particularités d'un texte pour établir des inférences sur des états de la source. Krippendorff distingue entre les phrases qui réfèrent à des états de la source et celles qui réfèrent à des structures de la source, i.e., à des relations entre des états de la source.

Le modèle communication est utilisé lorsque les formes linguistiques sont orientées vers la compréhension des interactions entre les usagers d'une langue. Ce modèle conviendrait parfaitement à l'étude des relations diplomatiques entre pays, où le message n'est qu'une partie des éléments en jeu. Le chercheur devrait alors porter une égale attention aux états intérieurs des émetteurs, à leurs stratégies et aux situations économique et politique qui conditionnent le contenu du message.

Ces descriptions schématiques des trois types de modèles laissent entrevoir les préoccupations de Krippendorff: établir les caractéristiques formelles des construits de procédure utilisés par les analystes, construits qui manifestent de façon explicite la structure informative d'une source et justifient l'utilisation d'une technique d'analyse particulière.

Le modèle d'analyse utilisé dans la présente recherche se rapprochera du modèle discours sans en être une réplique parfaite. Nous partirons de chacun des articles de la revue pour les résumer en un thème. Les contenus des thèmes, leurs fréquences et les relations qui

peuvent exister entre eux constitueront autant d'indications des caractéristiques, de l'évolution et de la structure de l'idéologie présentée dans la revue. Quelques pages seront maintenant consacrées à l'élaboration et à la justification de ce modèle d'analyse.

2. Les communications à l'étude.

Avant d'entrer directement dans l'analyse des textes, deux autres questions doivent être abordées brièvement, celle des différents types de documents que la revue a offert à ses lecteurs et celle du choix des articles soumis à l'analyse quantitative.

Les articles de la revue se présentent sous des formes très variées. Pour l'année 1927-1928 on retrouve les types de communications suivants:

- a) des bulletins de nouvelles;
- b) de courtes biographies;
- c) des articles sur la méthodologie des matières;
- d) des modèles de leçon;
- e) des rapports des activités de diverses associations;
- f) des extraits des procès-verbaux des réunions du Comité catholique ou de ses sous-comités;
- g) des questions de contrôle pour diverses matières;
- h) des poèmes et des chants;
- i) une chronique de livres, etc....

Jusqu'en 1937, les textes présentés conservent les mêmes formes. Pour ce qui est de la période de 1942 à 1964, on discerne de légères transformations s'accroissant de plus en plus vers la fin de cette période. Vers 1960, les articles sont plus scientifiques et mieux charpentés. Les titres sont plus précis et indiquent généralement ce qui sera retrouvé dans le texte. Les bulletins de nouvelles se font plus rares et les biographies sont à peu près disparues. Les activités des associations reçoivent moins d'intérêt et le Comité catholique est moins empressé de publier ces procès-verbaux. En résumé, la revue concentre davantage ses efforts sur les programmes d'études, les méthodologies de l'enseignement, l'évaluation de l'enseignement et la psychologie scolaire.

Parmi les types de communication précités, il semble que certains d'entre eux sont plus de nature à embrouiller l'analyse quantitative qu'à la servir¹⁶. Ils seront donc ignorés dans la première étape de l'analyse. Rien n'empêche que certains de ces documents peuvent, dans la dernière étape de la recherche, aider à nuancer certains jugements basés sur les fréquences d'apparition de certains thèmes. Mais pour chaque type d'articles exclus, la question suivante a été posée: est-ce que le retrait de ces communications peut conduire à une

¹⁶ En effet, l'analyse quantitative repose et sur la construction des thèmes et sur leurs fréquences. Or on ne peut résumer un poème en une proposition sans restreindre sa signification. De même, il est préférable de ne pas attribuer la même valeur numérique à une décision du Comité catholique et à une proposition d'un de ses sous-comités.

expression incomplète ou faussée de la pensée exprimée dans la revue. Il devient donc nécessaire d'identifier ces différents types d'articles et de juger si leur absence ne pourrait pas conduire à une certaine partialité dans l'analyse.

Seront ignorés de l'analyste les types de communications suivants:

- a) les poèmes et les chants;
- b) les chroniques de livres;
- c) la section de la revue qui, pour une période de temps, a été destinée aux anglophones;
- d) certains documents officiels:
 - les reproductions, en tout ou en partie, des procès-verbaux des réunions des sous-comités du Comité catholique et du Comité catholique lui-même;
 - les reproductions, en tout ou en partie, des rapports annuels des surintendants.

Tous les autres documents officiels, qu'il s'agisse de nominations de professeurs ou de créations de districts scolaires, sont retenus par l'analyse.

Les poèmes et les chants, textes remplis de signification, représentent des communications qui devraient être relevées par l'analyse quantitative. Mais deux facteurs de nature diverse invitent à les éloigner. D'abord, ils sont peu nombreux et en conséquence leur absence ne peut pas faire dévier de beaucoup les conclusions. Le deuxième facteur

est de beaucoup le plus sérieux. Il est très difficile de cerner le sujet d'un poème ou d'un chant et pratiquement impossible d'identifier les aspects sous lesquels le contenu est traité. Inclure les poèmes et les chants dans le relevé des thèmes, ce serait diminuer le degré de fidélité entre analystes, sans s'assurer une plus grande validité. Il est donc préférable d'évaluer qualitativement les déviations que leur absence peut causer et de nuancer, au besoin, les conclusions de l'analyse quantitative.

L'absence des chroniques de livres ne pose aucune difficulté. Connaître de façon empirique quels sont les auteurs qui ont été recommandés pour une période donnée serait extrêmement révélateur. Mais un tel travail constituerait une recherche parallèle à celle qui a été entreprise.

Une section destinée aux anglophones commence à paraître en février 1942 pour s'éteindre bientôt. Il s'agit habituellement d'un seul article de trois ou quatre pages par numéro. Les articles étant destinés à une autre population de lecteurs, leur exclusion devient nécessaire pour assurer la validité de la recherche.

Quant aux reproductions des procès-verbaux du Comité catholique, des sous-comités et aux rapports annuels des surintendants, ils devront être exclus pour d'autres motifs. Ces citations, très rares d'ailleurs, sont de portée inégale, et, à ce titre, ne peuvent être considérées indifféremment comme valant chacune une unité. Un texte d'un sous-comité peut être présenté comme une simple matière à

discussion, alors qu'un peu plus loin on présentera dans des termes semblables une décision d'importance qui vient d'être votée par le Comité catholique. L'analyste gagnera donc davantage à soumettre ces textes à l'analyse qualitative tout en évaluant les déviations que leur retrait peut causer dans l'analyse quantitative¹⁷.

Parmi les documents exclus de l'analyse quantitative, il reste donc deux types de communications qui devront être considérés à nouveau dans la dernière étape de la recherche. Ce sont les poèmes et les chants, puis les extraits des procès-verbaux des réunions des sous-comités du Comité catholique, du Comité catholique lui-même ainsi que les extraits des rapports annuels des surintendants. Mais la quantité des documents soumis à l'analyse est encore très grande. Il fallait donc procéder à un échantillonnage.

Un échantillon est valable si ses caractéristiques représentent vraiment les caractéristiques de la population étudiée. Et pour assurer cette représentation on donne habituellement une chance égale à chaque individu dans la population de faire partie de l'échantillon. C'est là qu'intervient la loi du hasard.

Dans l'étude en cours deux techniques différentes d'échantillonnage se sont présentées à l'attention, l'échantillonnage stratifié et l'échantillonnage dirigé (celui qui sera adopté). L'échantillonnage stratifié nécessite la division de la population en petits groupes pour

¹⁷ Les résultats de cette analyse sont exposés plus loin: cf. 97-98.

ensuite permettre un choix des sujets au hasard à l'intérieur de chacun de ces groupes. Dans la recherche actuelle, les documents produits au cours de trois années consécutives pourraient constituer un groupe dans lequel quelques numéros de la revue seraient choisis au hasard.

Cette méthode possède ses avantages. Elle ne laisse aucune place à la subjectivité du chercheur dans le choix des documents à analyser et elle assure par le fait même une meilleure représentativité de l'échantillon. Mais, à cause du caractère spécifique de la revue, surgissent des inconvénients insurmontables. La revue étudiée suit le rythme de l'année scolaire. Il existe donc entre les dix numéros annuels une grande hétérogénéité. Le numéro de mai, par exemple, sera souvent constitué de questionnaires en vue d'une préparation aux examens de juin. A moins de choisir une quantité assez grande de numéros, le choix au hasard peut détériorer la représentativité de l'échantillon.

Une deuxième difficulté se situe dans le même ordre de raisonnement. Parfois les dix numéros d'une année quelconque sont consacrés à une question particulière. Par exemple en 1948, une bonne partie des documents présentent le nouveau programme qui vient d'être mis à jour. Ce qui donne aux articles une hétérogénéité assez marquée. L'échantillonnage stratifié rendrait donc plus difficile l'interprétation des résultats laissant dans l'ombre le caractère spécifique d'un numéro ou d'une année en particulier. Les possibilités de l'analyse qualitative en seraient diminuées de beaucoup. La clarté de l'analyse revendique donc un échantillonnage dirigé où les documents étudiés seront situés

avec plus de précision dans leur contexte historique. L'analyse qualitative pourra alors expliquer avec plus de justesse la raison d'un plus grand nombre de fréquences sur un thème donné pour une année particulière.

L'échantillonnage dirigé correspond donc le mieux à la distribution des documents qui nous intéressent. Quand une année sera choisie, tous les documents des dix numéros seront analysés, sauf, bien entendu, les types de communications que nous avons déjà décidé d'exclure. Et l'espace entre ces sondages sera de trois ans. L'échantillonnage consistera donc à retirer, à tous les trois ans, un volume complet de la revue pour en faire une analyse quantitative, et ceci pour la période complète (1927-1964) que nous étudions. Cet espace de trois ans peut se justifier, mais résulte en définitive d'une décision arbitraire. Il allège de beaucoup la tâche de l'analyste en lui permettant d'oublier les deux tiers des documents. Il est assez court pour permettre au chercheur de retracer les principales caractéristiques d'une pensée et de suivre de près les étapes de son évolution.

3. Un modèle d'analyse approprié.

Le modèle d'analyse que nous nous proposons d'utiliser peut être perçu sous deux aspects différents. Comme toute méthode de recherche, il s'appuie sur une conception théorique. Sous cet angle, le modèle d'analyse utilisé ne fait qu'explicitement un postulat commun à toutes les analyses de contenu, postulat qui pourrait s'exprimer de la

façon suivante: le langage, écrit ou oral, manifeste la source qui l'a produit.

Un modèle d'analyse doit également prévoir le processus de l'analyse. Celui qui est proposé suivra deux phases très précises. Dans une première étape, l'analyste procédera à la construction des thèmes en partant de règles définies à l'avance. La deuxième étape en sera une d'interprétation. A ce stade de la recherche, l'analyste doit spécifier les lois de l'inférence particulières au modèle utilisé. Il doit également déterminer les mécanismes qui lui permettront de contrôler la fidélité et la validité de l'analyse.

Avant de revenir sur les fondements théoriques du modèle d'analyse, il est nécessaire de se rappeler le but de la recherche et la nature des documents disponibles. Le but de l'analyse est de relever l'idéologie globale de la revue et non seulement un ou quelques-uns de ces aspects¹⁸. Chaque article de la revue est donc susceptible de manifester un aspect de la pensée et l'ensemble des articles devrait permettre de relever l'ensemble de la pensée de l'institution en cause. De plus, l'analyse des articles est fonction de trois préoccupations

¹⁸ On pourrait ici mieux situer l'ampleur de la recherche et mieux comprendre la méthode utilisée en l'opposant aux études qui n'ont retenu qu'une ou deux variables d'une idéologie. Dans un travail intitulé Social Optimism and Pessimism in American Protestantism (Public Opinion Quarterly, vol. 6, 1942, p. 280-283), Thomas Hamilton ne fait que relever les symboles qui lui permettront d'évaluer le jeu de la variable dichotomique optimisme-pessimisme dans la pensée sociale des protestants aux Etats-Unis.

majeures: le contenu de l'idéologie ou ses caractéristiques, son évolution et sa structuration.

Dans ce contexte, le postulat déjà cité (le langage, écrit ou oral, manifeste la source qui l'a produit) pourra s'explicitier dans les trois principes suivants:

- a) chaque article de la revue manifeste un aspect de la pensée de cette institution et cet aspect peut être résumé en une proposition ou thème;
- b) la fréquence d'apparitions d'un même thème pour une période donnée constitue un signe de l'importance de cette pensée pour cette période et également un signe de son évolution;
- c) la confrontation des divers thèmes et la découverte des liens qui les unissent ou les opposent permettent de re-tracer la structure d'une pensée.

Le premier principe n'est qu'une application du postulat fondamental et ne semble pas demander d'autres justifications. Il faudrait noter cependant que ce qui est en jeu ici c'est le contenu manifeste de la communication et non son contenu latent¹⁹.

Le deuxième principe constitue un point de départ dans toutes les analyses de contenu quantitative. "Content analysis assumes that the quantitative description of communication content is meaningful"²⁰.

19 Bernard Berelson, op. cit., p. 19-20.

20 Ibid., p. 20.

Pourtant ce postulat demande vérification dans chaque analyse particulière. Théoriquement la fréquence d'apparitions d'un thème pourrait s'expliquer par d'autres causes que l'importance attribuée aux idées. On peut concevoir, par exemple, qu'une influence provenant de l'extérieur oblige un groupe à agir dans une direction déterminée. Et l'intérêt accordé à une idée n'est pas toujours indiqué par sa fréquence d'apparitions. Une critique des résultats s'avère donc nécessaire.

Le troisième principe repose sur un autre postulat qui veut que la pensée soit structurée. Il ne s'agit pas ici de l'analyse de contingence telle que définie par Sol Saporta et Thomas A. Sebeok, même si elle suppose, elle aussi, une structuration de la pensée²¹. Il ne faut pas non plus identifier la structuration de la pensée avec la logique de la pensée. La pensée d'un individu ou d'un groupe peut être structurée sans être logique. Il s'agit tout simplement d'admettre qu'une idée se distingue plus ou moins d'une autre idée, qu'un groupe d'idées peuvent être mises en relations les unes avec les autres et constituer ainsi un système structuré de pensée. La sémantique structurale se fonde sur ce même principe en prenant comme point de départ non pas l'idée, mais le langage.

21 Sol Saporta et Thomas A. Sebeok, Linguistics and Content Analysis, dans Ithiel de Sola Pool, ed., Trends in Content Analysis, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1959, p. 145.

Ces auteurs affirment que si une idée envahit le champ de la conscience, les autres idées, reliées à la signification de la première, auront aussi tendance à apparaître. Ce phénomène implique donc une certaine structuration de la pensée chez un individu.

Mais une langue constitue un tout, un organisme où la valeur de chaque élément dépend non seulement de sa nature et de sa forme propre, mais de sa place et de ses relations dans l'ensemble²².

Les recherches de Klaus Krippendorff nous conduisent encore plus loin²³. Cet auteur tente de formuler une théorie qui expliquerait les structures de rapports qui existent entre un message et la source qui l'a produit. Il suppose donc que les relations entretenues entre la pensée et le langage sont, elles aussi, structurées.

L'extension attribuée au postulat précité a été explicitée et le modèle d'analyse s'adapte bien à la découverte des trois aspects fondamentaux de l'idéologie: son contenu, son évolution et sa structuration.

Un modèle d'analyse doit également prévoir les étapes de la recherche. Un premier travail consistera à résumer chaque article en un thème. Mais quelle est la définition du thème dans notre modèle d'analyse? De quelle façon sera-t-il constitué?

Le thème n'est qu'une courte proposition où l'on pose un sujet auquel on relie un prédicat. Janis en donne la notion suivante:

Any phrase which contains an identifier and a characterizer, and which connects the two in accordance with syntactical rules of the language²⁴.

²² Pierre Guirand, La sémantique, Que sais-je?, no 655, PUF, 1955, p. 73.

²³ Klaus Krippendorff, op. cit., p. 69-106.

²⁴ Irving L. Janis, Meaning and the Study of Symbolic Behavior, dans Psychiatry, vol. 6, novembre 1943, p. 430-431.

Chaque message sera donc réduit à un thème où un sujet plus ou moins déterminé (un ou deux mots) est relié à un prédicat plus ou moins déterminé (un ou deux mots)²⁵. Devant chaque article l'analyste se pose deux questions consécutives:

- a) de quoi s'agit-il?
- b) sous quel aspect le sujet est-il traité?

La réponse à la première question nous indique, parmi la multitude des possibilités du langage, de quel sujet l'auteur veut nous parler. La réponse à la deuxième question nous donne sa façon de parler de ce sujet. Chaque thème est alors transcrit sur une fiche en mettant bien en évidence ses deux éléments essentiels, le sujet et la façon de le qualifier. Chaque fiche présente au lecteur une proposition qui, par sa forme, ressemble à celle-ci: la carrière d'un professeur... est noble.

Le thème constitue donc l'unité de base de l'analyse. Mais lorsqu'il s'agira de présenter ces thèmes en tableaux, ils pourront subir une double transformation.

Il est possible de rassembler sous un seul mot un groupe de propositions qui ont même sujet en faisant abstraction de leur prédicat. On peut alors parler d'analyse de sujet, une méthode fréquemment utilisée en journalisme. On calcule alors, dans un journal, la proportion de l'espace réservée à la politique, aux sports, aux annonces, etc...

²⁵ Le sujet et le prédicat auront une connotation plus déterminée, plus précise, si on leur appose un complément déterminatif ou un qualificatif.

Une deuxième opération consiste à regrouper sous une seule catégorie certaines propositions de signification semblable. La catégorie se situe entre le sujet et le thème: elle n'est pas aussi générale que le sujet et moins précise que le thème. Elle est constituée par un sujet auquel on accole un déterminatif quelconque. On pourra former des expressions de ce genre: l'enfant devant la télévision, ou encore, les premiers principes de la méthode directe, etc... Ces transformations ne s'effectueront qu'au moment de la compilation des données, le thème demeurant toujours l'unité de base de l'analyse.

Toutefois un thème peut être énoncé plusieurs fois dans le même article. L'analyste doit-il repérer chacune de ces apparitions? Différentes attitudes ont été adoptées dans des études antérieures. Le processus employé dans l'identification des thèmes résout de lui-même la difficulté. Le thème, en effet, est constitué par le résumé du document en une courte proposition et tout article de plus de cinquante mots sera résumé en un thème. Il y aura dans ce sens autant d'unités documentaires que d'articles.

Les quelques difficultés qui se présenteront seront résolues de la façon suivante. Si un article traite de deux sujets distincts, seul le sujet traité le plus longuement sera retenu dans la formation du thème. Certains articles pourront exceptionnellement donner lieu à plusieurs unités documentaires et donc à plusieurs thèmes:

a) certains discours.

Quand la revue reproduit, en tout ou en partie, des discours prononcés lors d'une festivité, le discours de chaque orateur (s'il contient plus de cinquante mots) constitue une unité.

b) certains articles sur le programme.

Certains articles sur le programme d'une matière sont constitués de deux sujets distincts: l'objectif du programme ou sa méthodologie d'une part, et le programme lui-même d'autre part. Chacune de ces deux parties (si elle contient plus de cinquante mots) constitue une unité.

c) la question des niveaux d'enseignement.

Les articles sur les méthodologies, les leçons-types, les reproductions de programmes, les questionnaires indiquent généralement les niveaux de cours auxquels ils sont destinés. En principe, il y a autant d'unités documentaires qu'il y a de niveaux d'enseignement touchés par un article, même si les références aux niveaux d'enseignement ne sont pas explicites.

Quand l'auteur parle d'un sujet selon une multiplicité d'aspects, l'analyste doit abstraire leurs propriétés communes. On pourrait énoncer un thème de la façon suivante: l'éducation... ses objectifs. En principe pourtant le thème doit conserver le niveau de concret ou d'abstraction dans lequel l'article est présenté.

L'article de cinquante mots ou plus constitue l'unité documentaire, toutefois ce chiffre est totalement arbitraire. Les documents varient en longueur: ils peuvent aller de dix ou quinze mots à cinq ou six pages. Il a semblé nécessaire d'éliminer les documents trop courts de façon à pouvoir conserver à chaque article la valeur de l'unité lorsque la compilation des thèmes sera abordée.

Ces multiples règles présentent un caractère arbitraire, mais elles semblent une condition à l'objectivité de l'étude. C'est ainsi que les différents articles de la revue pourront se transformer en autant de thèmes et permettront au chercheur de circonscrire les diverses manifestations d'une pensée.

La première étape de l'analyse se termine donc par le rassemblement des données sous formes de tableaux de fréquences, chaque tableau regroupant les thèmes, sujets et catégories sous un titre général. Mais un modèle d'analyse doit aussi spécifier les lois d'inférences qui seront utilisées. Dans la présente recherche, le processus de l'inférence s'appuiera sur deux types d'indices très distincts: des indices quantitatifs et des indices non quantitatifs. Bon nombre d'auteurs distinguent alors entre l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Celle-ci est alors perçue comme complémentaire.

En effet, l'analyse quantitative constitue un instrument de choix dans l'accumulation et la classification des matériaux, mais elle oublie qu'une communication présente habituellement une variété de significations, les unes plus manifestes, les autres plus cachées. La

réduction de chaque article en un thème ne peut s'effectuer sans que certains niveaux de signification du message soient laissés dans l'ombre.

Dans la recherche en cours, l'analyse quantitative présentera donc les carences suivantes:

- a) une cristallisation de la signification du message de l'auteur;
- b) une incapacité de reconstruire les liens qui existent entre les thèmes ou les groupes de thèmes;
- c) une incapacité à relativiser les pouvoirs trop absolus qui sont accordés aux nombres²⁶;
- d) un affaiblissement du lien qui unit une communication au contexte qui l'a vu naître.

L'analyse qualitative aura donc plusieurs tâches. Elle considérera les niveaux de signification du message qui n'ont pas été retenus par l'analyse quantitative. Elle reconstituera les liens qui existent entre les thèmes de façon à manifester la structure de la pensée. Elle évaluera la signification de l'accumulation de fréquences sur un thème donné. Elle pourra encore établir des inférences qui ne seront pas uniquement basées sur des données quantitatives. L'analyse qualitative ajoutera quelques traits aux tableaux de fréquences trop simplificateurs.

²⁶ En effet, les fréquences d'apparitions des thèmes ne peuvent être interprétées qu'à la lumière de connaissances plus générales. Il serait possible de pondérer les valeurs numériques attribuées aux divers types de thèmes, mais encore là les critères de la pondération reposeraient sur des données extérieures à l'analyse quantitative.

Enfin, les connaissances historiques qu'elle introduira conduiront à une meilleure compréhension du message lui-même.

Si l'on tente de cerner de plus près les rôles respectifs des deux types d'analyses par rapport au processus de l'inférence, il semble, à ce stade de la recherche, que l'on doive distinguer entre les propositions traitant du contenu et de l'évolution de l'idéologie, et les propositions établissant la structure de l'idéologie.

Les affirmations sur le contenu et l'évolution de l'idéologie auront un lien plus étroit avec les données quantitatives. En effet les tableaux de fréquences élaborés à la suite du relevé des thèmes offriront deux types d'indices. Une première catégorie d'indices est constituée par le contenu des thèmes où les associations entre significations sont inhérentes à la structure des propositions. Chaque thème pose un sujet pour lui associer une façon de le qualifier. Ainsi, la langue française peut, à l'intérieur d'un thème, être mise en relation soit avec la culture, soit avec la foi ou le patriotisme. Le sujet d'un thème, uni à la façon de le qualifier, constitue l'indice premier du contenu et de l'évolution de l'idéologie exprimée dans la revue.

Les fréquences d'apparitions des thèmes constituent une deuxième catégorie d'indices. D'après les principes déjà explicités, la fréquence d'apparitions d'un thème constitue un signe de l'importance du message qu'il représente pour une période donnée. La recherche veut au point de départ relever la multiplicité et la variété des thèmes développés dans la revue. Il n'en reste pas moins que dans le processus

de synthèse qui permettra de dégager le contenu et l'évolution de l'idéologie, le thème qui se présentera avec un haut degré de fréquences sera jugé plus significatif qu'un autre dont la présence ne trouve aucun correspondant.

Le modèle d'analyse utilisé ne requiert pas l'emploi de calculs statistiques trop spécialisés. Les données recueillies étant trop diversifiées, les résultats des opérations seraient impossibles à interpréter. Les fréquences obtenues auront plutôt une valeur descriptive. La ligne graphique pourra décrire l'évolution d'un thème sur une période donnée. On serait ainsi amené à comparer les distributions de certains thèmes en superposant leur courbe. Les moyennes des fréquences de l'ensemble des sujets pourraient être présentées dans un diagramme à rectangles et manifester ainsi les intérêts généraux de la revue. Le test "chi deux" pourrait mesurer le degré de stabilité de l'idéologie. En partant de la moyenne des fréquences d'un thème donné, on mesure les variations de ces fréquences tout au long de la période étudiée.

Les tableaux de fréquences présenteront donc deux types d'information: des thèmes dont le contenu ne peut être interchangeable et des fréquences d'apparitions de ces thèmes. Ces données résulteront d'une analyse quantitative et constitueront autant d'indices du contenu et de l'évolution de l'idéologie.

Mais les inférences ne pourront s'effectuer qu'avec l'apport de l'analyse qualitative qui, pour cette partie de la recherche, sera amenée à jouer les rôles suivants:

- a) manifester les niveaux de signification qui n'ont pas été retenus dans la constitution des thèmes;
- b) établir des liens entre les thèmes dont le sujet est commun;
- c) évaluer la signification des fréquences et des courbes d'évolution de certains groupes de thèmes.

Les propositions établissant la structure de l'idéologie fera appel à des lois d'inférence particulières. En effet la structure d'une idéologie se construit à l'aide de valeurs et de concepts. Et les indices qui serviront de base aux propositions sur la structure de l'idéologie se retrouveront dans deux catégories de données. Le premier groupe de données sera constitué par les propositions sur le contenu et l'évolution de l'idéologie, propositions qui auront été élaborées à une étape antérieure de la recherche. Les tableaux de fréquences constitueront le deuxième groupe de données. On s'attend à ce qu'il y ait concordance entre les informations fournies par ces deux sources. Mais leur utilisation simultanée servira de point de contrôle aux conclusions qui seront tirées.

Il est facile de le constater, cette partie de la recherche accorde moins d'importance aux indices fréquentiels qui, en regard de la structure de l'idéologie, constituent un ensemble de matériaux assez diversifiés. On confiera à l'analyse qualitative les tâches suivantes:

- a) manifester les niveaux de signification qui n'ont pas été retenus dans la constitution des thèmes;

- b) découvrir les liens qui existent entre les groupes de thèmes: liens associatifs, liens d'opposition, désintégration de liens antérieurs, manifestations de liens nouveaux;
- c) transposer les indices fréquentiels en termes de valeurs²⁷;
- d) dégager les pôles d'attraction de certaines sous-valeurs;
- e) discerner les valeurs fondamentales qui ont polarisé la formulation de l'idéologie;
- f) évaluer les forces d'associations entre concepts ou conceptions;
- g) discerner les conceptions de base qui ont servi à l'explication des phénomènes perçus.

Le problème de l'inférence se pose donc de façon différente selon qu'il s'agit de relever le contenu et l'évolution de l'idéologie, ou la structure de l'idéologie. La première partie de la recherche se tient plus près des données de base alors que la deuxième partie s'en libère plus facilement pour tenter de reconstruire la synthèse de l'idéologie par le biais des valeurs et des concepts.

Il a été mentionné ci-haut que le modèle d'analyse proposé s'approchait du modèle discours de Krippendorff. Dans ce modèle, l'auteur rappelle d'abord la nécessité de bien connaître les particularités

²⁷ Dans notre étude, une valeur représente ce qui est utile, désirable ou admirable (et l'on pourrait ajouter ce qui est important) pour un groupe donné. Or l'analyse quantitative pose un lien entre l'importance accordée à une idée et le nombre de thèmes qui lui sont attribués. Les indices fréquentiels sont signes de valeurs. Il revient à l'analyse qualitative de traduire un symbole numérique en langage verbal.

d'une langue pour être en mesure de bien saisir le message transmis. Et lorsqu'il ajuste les techniques de l'analyse à la structure d'information de la source, il propose les deux opérations suivantes:

- a) la reformulation du contenu essentiel d'un message sous un format standard (kernelization);
- b) l'explicitation de la logique du discours, une logique qui dans ce modèle est de type déductif.

Les deux étapes de l'analyse projetée correspondent à ces deux opérations. La réduction de chaque article en un thème est une réplique du processus de "kernelization". Et les lois d'inférences présentées sont de type inductif-déductif.

Krippendorff distingue encore le modèle discours du modèle association en notant que dans le premier un texte réfère à des situations non observées de la source alors que dans le deuxième les données textuelles sont mises en relation avec des états connus de la source. Ce processus correspond à la démarche que nous proposons. Les associations révélées par la structure grammaticale d'un thème ou celles élaborées par l'analyse qualitative sont des relations inter-textuelles ou inter-messages qui permettront de mieux saisir la pensée élaborée par la revue.

Dans les pages qui précèdent, nous avons élaboré un modèle d'analyse approprié au problème à l'étude. Le processus de l'analyse comprend deux phases distinctes. Dans une première démarche le chercheur s'emploiera à résumer chaque article en une proposition ou thème pour

ensuite rassembler ces thèmes dans des tables de fréquences. Dans une deuxième étape, il devra partir de ces données pour reconstituer l'idéologie exprimée dans l'ensemble des documents. C'est ici qu'interviendra l'analyse qualitative.

Il reste maintenant à juger de la valeur de la méthode utilisée. Un modèle d'analyse s'apparente, sous certains rapports, à un instrument de mesure. On doit se demander s'il possède les caractéristiques de la fidélité et de la validité.

Dans la première étape de la recherche, l'analyste, en partant de règles définies, résume chaque article en un thème. Il s'agit de partir des résultats de cette opération pour évaluer la fidélité du processus. En effet, l'intervention du jugement de l'analyste dans ce test qu'il administre à chaque article peut constituer une double source d'erreur. Il peut, par distraction ou autres limites de son jugement, ne pas comprendre le message et en donner un résumé inexact. Il peut aussi, à l'occasion d'une ambiguïté ou multiplicité de significations d'un message, projeter dans le thème ses propres intérêts ou préoccupations. Une trop grande subjectivité du chercheur pourrait fausser les résultats de l'analyse quantitative.

Il paraît donc prudent de vérifier le degré d'objectivité du chercheur avant de l'engager plus à fond dans son travail. On demandera donc les services d'un second analyste qui, à partir des mêmes documents, par les mêmes processus, construira les mêmes thèmes. Deux sujets ou deux thèmes seront considérés comme identiques lorsque, selon

l'avis des deux analystes, ils ont même signification. On s'attend à un degré d'accord plus élevé sur les sujets que sur les thèmes complets. Des coefficients de corrélation de $.80 \pm .02$ et $.75 \pm .02$ manifesteraient chez le chercheur une objectivité suffisante pour que les résultats de l'analyse quantitative soient considérés comme valides²⁸. D'ailleurs l'intervention d'un second analyste n'a pas pour but unique d'évaluer le degré d'objectivité du chercheur, mais aussi de l'accroître. En comparant, dès le début de la recherche, les résultats partiels des deux analyses, le chercheur découvrira les champs où sa subjectivité se manifeste le plus. Il sera ainsi amené à préciser certaines règles de l'analyse. Autant de facteurs qui augmenteront l'objectivité du chercheur.

Reste le problème de la quantité de documents que devrait aborder le second analyste. Il n'est pas nécessaire qu'il reprenne toute l'analyse. Selon la méthode de l'échantillonnage stratifié, nous choisirons au hasard un numéro de la revue pour chaque volume étudié par le premier analyste: un numéro en 1927, un en 1930 et ainsi de suite. Le second analyste touchera ainsi à dix pour cent des documents soumis à l'étude.

Une fois que la fidélité du processus de l'analyse a été reconnue, le chercheur doit considérer la validité du modèle utilisé. Les

²⁸ Irving L. Janis et al., The Reliability of a Content Analysis Technique, dans Public Opinion Quarterly, vol. 7, été 1943, p. 296.

postulats qui sont à la base de la formulation théorique du problème, le relevé des thèmes à partir de chacun des articles de la revue, les lois de l'inférence, les documents exclus, l'échantillonnage, tous ces procédés méthodologiques sont-ils de nature à révéler les caractéristiques, l'évolution et la structuration de la pensée exprimée par la revue?

Les théoriciens²⁹ de l'analyse de contenu relient la validité du processus aux trois facteurs suivants: a) la représentativité des données recueillies; b) l'identité de signification des termes tout au long du processus de l'analyse; c) l'aptitude du modèle d'analyse à manifester adéquatement le contenu d'une communication. Il s'agit maintenant de se demander si, dans le présent travail, ces trois conditions seront respectées.

Les documents analysés sont-ils représentatifs de l'ensemble de la pensée qui a été explicitée par la revue? La réponse à cette interrogation repose sur la considération des deux sous-questions suivantes: a) l'exclusion de certains documents par l'analyste peut-elle altérer le contenu de la revue? b) la technique d'échantillonnage proposée choisit-elle des documents représentatifs de l'ensemble des communications? Les réponses à ces questions ont déjà été élaborées dans les lignes qui précèdent. Qu'il suffise de résumer les positions adoptées.

29 Philip J. Stone, op. cit., p. 217-218. Voir également Matilda White Riley et Clarice S. Stoll, Content Analysis, dans David L. Sills, ed., International Encyclopedia of the Social Sciences, New York, The Macmillan Company & The Free Press, 1968, vol. 3, p. 374, col. 1.

Les documents exclus de l'analyse représentent trois catégories distinctes. Un premier groupe de communications a été éloigné parce qu'il ne pouvait être utile à l'analyse. Les chroniques de livres entrent dans cette catégorie. Un deuxième groupe de documents a été exclu parce qu'il n'exprime pas la pensée de la revue sur les problèmes qui nous intéressent. En effet, la section destinée aux anglophones ne manifeste pas la pensée de la revue sur l'école française et catholique. Le troisième groupe de documents a été exclu, non pas parce qu'il ne représentait pas l'idéologie de L'enseignement primaire, mais à cause de l'impossibilité de quantifier les multiples expressions de cette pensée. Ce sont les poèmes et les chants, puis les extraits des procès-verbaux déjà mentionnés.

Seule l'absence de ce dernier groupe de documents pourrait fausser les résultats de l'analyse quantitative. Il y aura donc lieu d'évaluer dans quel sens et à quel degré ces résultats seront modifiés pour en arriver à une interprétation plus objective des fréquences accumulées.

La technique d'échantillonnage adoptée n'est pas théoriquement la plus sûre. Mais le manque d'homogénéité dans la distribution des documents nous l'impose parce qu'elle situe mieux un document dans son contexte socio-temporel. Les fréquences accumulées seront alors interprétées avec plus de justesse. Comme certains types de communications ont été éloignés, le chercheur devra, dans la dernière étape de son travail, les réintégrer dans l'ensemble des données.

Un deuxième facteur qui pourrait influencer la validité d'une analyse est celui de l'identité de signification des termes tout au long du processus de l'analyse. Les théoriciens exigent que le sens des termes utilisés dans les documents analysés soit le même que dans l'élaboration du modèle d'analyse: "that the meaning of the terms as they are used in the document is equivalent to the meaning of the terms at the stage of category construction"³⁰.

Ce que Stone exige ici, c'est une correspondance entre les concepts véhiculés dans les documents et les catégories utilisées par le modèle d'analyse. En effet, certaines études définissent a priori les catégories qui seront retrouvées dans un texte ainsi que les indices qui permettront de les récupérer. Dans ces cas, l'analyste n'a qu'à parcourir les documents pour vérifier la présence et le nombre des indices recherchés.

Il importe donc que les mots aient même signification dans le modèle d'analyse et dans les textes. Autrement certains indices porteront à faux. On les interprètera comme signe d'une réalité alors qu'ils réfèrent à une autre. De même, l'analyste serait incapable de rejoindre certains mots présents dans un texte, puisque ces termes ne seraient pas reconnus comme indices d'une pensée recherchée.

Le modèle d'analyse qui vient d'être élaboré ne peut rencontrer le même ordre de difficulté. Chaque article est résumé en un thème, et nous partons des contenus et des fréquences de ces propositions pour discerner a posteriori les valeurs et les conceptions émises par la

30 Philip J. Stone et al., op. cit., p. 217.

revue. Les expressions utilisées jaillissent des documents eux-mêmes. On retrouvera donc, aux diverses étapes de la recherche, un vocabulaire semblable et, en autant qu'une oeuvre de synthèse puisse le permettre, une identité de signification dans les termes.

Enfin, la validité d'une analyse repose encore sur l'aptitude du modèle à manifester adéquatement le contenu des communications. Mais le modèle d'analyse qui a été choisi se caractérise justement par sa capacité de partir de la multiplicité des expressions pour en dégager les lignes de force. Il semble donc que la méthode employée ne peut que donner les résultats attendus.

Il serait temps, au terme de ce chapitre, de refaire rapidement le chemin parcouru. La recension des écrits nous a fait connaître la pensée personnelle de certains auteurs québécois, mais il existe très peu de recherches qui se sont intéressées aux conceptions véhiculées par les institutions scolaires. La thèse de Louise Duval relève la structure de l'idéologie scolaire exprimée par L'enseignement primaire, de 1900 à 1940. Mais cette étude comporte des déficiences sérieuses: l'utilisation d'une méthode intuitive, le postulat non vérifié de la stabilité de la pensée et un intérêt plus poussé pour certains aspects de l'idéologie.

La présente recherche reprend, en partie, l'analyse des mêmes documents, mais à l'aide d'une méthode qui se veut plus objective, capable de vérifier l'hypothèse de la stabilité de la pensée, et permettant un relevé de tous les aspects de l'idéologie exprimée.

Le modèle d'analyse utilisé comporte deux phases distinctes. L'analyste devra, à l'aide des règles qui viennent d'être définies, résumer chaque article en un thème et présenter ces données en tableaux de fréquences. Il devra ensuite, en s'appuyant sur les lois d'inférences prévues par le modèle d'analyse, dégager les lignes maîtresses de la pensée qui a été exprimée. Il devra en conclusion vérifier la fidélité et la validité des résultats ainsi obtenus.

CHAPITRE III

L'EDUCATION: CONTENU ET EVOLUTION DE L'IDEOLOGIE

Le modèle d'analyse utilisé comprend deux étapes définies. Il fallait d'abord partir de chacun des articles retenus par l'échantillon pour les résumer en un thème. Cette opération qui suppose la composition de 3,310 fiches n'apparaît pas dans le rapport de recherche. Cette première étape se termine par une compilation des fréquences accordées à chacun des thèmes et leurs présentations en tableaux et graphiques. Ce travail a donné naissance aux trente tableaux présentés en appendice. Le lecteur aurait avantage à jeter un coup d'oeil rapide sur ces données avant d'entreprendre l'étude des pages qui suivent.

La deuxième étape en est une d'interprétation. Il s'agit maintenant de partir des données recueillies (tableaux) pour discerner les caractéristiques et l'évolution de la pensée exprimée dans la revue. Les chapitres trois, quatre et cinq exposent les résultats de cet effort. La structure de l'idéologie sera décrite dans les chapitres six et sept. Le chapitre huit est consacré aux formulations de l'idéologie au cours de la dernière décade. Enfin, les dernières pages incluent la signification des affirmations qui ont été avancées.

Plusieurs tableaux présentés en appendice répartissent les thèmes sur trois périodes consécutives:

- a) première période: 1927-28 à 1936-37;
- b) deuxième période: 1942-43 à 1951-52;
- c) troisième période: 1954-55 à 1963-64.

Les limites de la première période ont été tracées tout naturellement, aucun article n'ayant été publié entre 1937 et 1941. Par contre le point de césure entre la deuxième et la troisième période est plus artificiel. Il divise les années d'après-guerre en deux parties égales.

L'analyste doit, au cours des trois prochains chapitres, transposer des ensembles de données très diversifiées (les thèmes et leurs fréquences) en termes de significations. Il se peut qu'une telle opération ait des répercussions sur le style du présent texte: phrase courte, liaisons non apparentes, références nombreuses, répétitions, etc... Toutefois, nous essaierons, lorsqu'il sera question de la structure de l'idéologie, de réaliser une oeuvre de synthèse qui présentera les traits d'une lecture plus agréable.

1. Les objectifs généraux de l'éducation.

Le tableau 13¹ présente les objectifs généraux de l'éducation. Il semble que les principaux buts proposés demeurent identiques pour toute la période étudiée, même si on doit observer quelques intérêts particuliers à chacune des périodes. Deux grandes orientations se maintiennent: l'éducation sera chrétienne et elle se fera par le développement de toutes les facultés. L'absence de références à l'éducation chrétienne pour les années 1942 à 1951 n'indiquent pas un désintéressement de la religion. C'est même à ce moment que la proportion

1 Tableau 13, p. 236-237.

des thèmes sur la religion est la plus élevée². On peut donc conclure à des préoccupations identiques, mais manifestées de façons diverses. Alors que la première et la troisième période s'attardent à expliciter des objectifs, la deuxième période propose une série de leçons-types à l'intention des instituteurs³.

Les thèmes propres à chaque période reflètent certaines tendances particulières. La première période est plus préoccupée de considérations générales. Qu'il suffise de citer les propositions suivantes: "La fin de l'éducation est le bonheur", ou encore "L'éducation est supérieure à l'instruction".

La deuxième période insiste tout particulièrement sur la formation du caractère avec des thèmes comme "L'éducation développe la volonté" et "L'effort est formateur". On peut reconnaître aussi l'influence de la pédagogie nouvelle dans les textes qui présentent les jeux, les vacances et les travaux manuels comme des facteurs d'éducation.

Enfin, on discerne dans la troisième période la présence d'éléments nouveaux. Certains auteurs insistent sur la préparation aux affaires, la formation scientifique et les cours de métiers. D'autres apportent une réponse au problème de la coéducation et notent l'importance d'une préparation à la vie familiale.

2 Il faudrait se référer au Tableau III, p. 212.

3 Tableau 16, p. 243.

2. Les matières d'enseignement.

Les documents se rapportant aux disciplines enseignées manifestent l'idéologie scolaire sous trois aspects différents. Il y a d'abord les objectifs qui sont assignés à chacune des matières. Généralement, on introduit une matière au programme en vue d'en arriver à tel genre de formation. Le programme des diverses disciplines constitue un deuxième élément très révélateur, car le contenu des connaissances précises que l'on veut transmettre n'est pas constitué par le jeu du hasard. Enfin, le nombre de thèmes accordé à chacune des disciplines est aussi un signe de l'importance que l'on donne à cette matière.

La façon la plus sûre d'aborder la question des objectifs propres à chaque matière était sans doute de réunir tous ces énoncés en une seule vue d'ensemble. C'est ce que fait le tableau 27⁴. Des données présentées dans ce tableau se dégagent deux affirmations. La période allant de 1927 à 1936 est à peu près la seule à se préoccuper des objectifs particuliers de ces disciplines. Et, en second lieu, ces objectifs, lorsqu'ils oublient qu'ils doivent énoncer des buts particuliers, ressemblent étrangement aux finalités qui ont déjà été reconnues plus haut: l'éducation chrétienne et le développement des facultés. Au moins neuf catégories ou thèmes expriment une valeur morale ou religieuse et six mentionnent des facultés à développer.

⁴ Tableau 27, p. 266.

L'observation est une faculté qui sera exercée tout spécialement en géographie et en dessin.

Les tableaux qui présentent les matières d'enseignement amènent le lecteur à faire deux observations. On constate en premier lieu que les deux principales disciplines (la langue française et la religion)⁵ ne sont pas perçues uniquement comme des matières à enseigner, mais qu'elles manifestent aussi un enracinement dans la vie sociale. "La langue française est un héritage" et la préservation de cette richesse demande l'organisation de congrès.

La religion commande aussi des activités sociales. Le Pape lance des messages, les évêques sont consacrés, on organise des expositions missionnaires et on bénit les écoles.

Une deuxième constatation relève de l'ensemble des matières. Chacune des disciplines se présente en première période, comme un bloc de connaissances bien structuré qui se désagrège ensuite plus ou moins rapidement, pour s'enrichir de quelques éléments nouveaux.

Le tableau 15.1⁶ rassemble les éléments du programme de français qui ont paru les plus importants aux rédacteurs de la revue. Comme pour les autres disciplines, la période s'étendant de 1927 à 1936 présente un bloc de connaissances bien structuré qui sera assimilé par des exercices très précis.

5 Tableaux 15 et 16, p. 239 et p. 243.

6 Tableau 15.1, p. 240.

Les rédacteurs proposent des textes pour la dictée, des canevases de rédactions, quelques extraits d'auteurs à mémoriser et des exercices de lecture expliquée. Viennent ensuite les tableaux où l'on appose une série de fausses locutions avec les corrections qui s'imposent. Quelques pages de la revue sont réservées à l'analyse littéraire et à l'histoire de la littérature française à l'intention des normaliennes. On fournit à l'occasion quelques explications de règles de grammaire, des exercices de phraséologie, de style et d'analyse.

La deuxième période laisse tomber quelques éléments, mais s'enrichit de nouvelles préoccupations. On produit des articles sur la lecture expliquée, la grammaire, la stylistique et l'analyse. On ajoute cependant des données nouvelles: la lecture dirigée et le langage oral.

La troisième période arrive avec des intérêts renouvelés. On présente plusieurs pages d'histoire de la littérature française pour les étudiants du niveau secondaire. Un deuxième centre d'intérêt se crée autour du langage oral. Ces quelques données, si elles étaient appuyées par d'autres indices de même nature, pourraient manifester la présence de deux nouvelles tendances. La revue tiendrait de plus en plus compte des besoins des étudiants du secondaire et l'école tendrait à se rapprocher de la vie quotidienne.

Les principales connaissances religieuses que la revue a voulu transmettre aux enfants sont rassemblées dans le tableau 16.1⁷. Ici

7 Tableau 16.1, p. 244.

encore, les concepts proposés pendant la première période s'échelonnent avec l'équilibre d'une table des matières, ou mieux, correspondent point par point aux divers traités qui élaborent le tout de la théologie.

Certains thèmes se réfèrent aux attributs de Dieu et à la Création, d'autres à la Trinité et aux mystères du Christ. Il existe aussi des données sur l'Eglise, l'autorité du Pape et la liturgie. Vient ensuite une série d'articles sur la Vierge Marie, les anges, les démons, les principales vertus (sans oublier la vertu de religion), les péchés capitaux et le problème de la mort. Enfin, un grand nombre de thèmes réprouvent certaines déficiences morales, dont l'usage de l'alcool, le blasphème, l'immodestie et la lecture des mauvais livres.

La théologie actuelle trouverait sans doute quelques failles dans cette table des matières. De fait, on ne parle pas de témoignage et d'engagement, ni des vertus de foi et d'espérance. Par contre, les attitudes morales reçoivent une large proportion des thèmes.

La deuxième période introduit certains thèmes qui avaient été négligés. On mentionne, par exemple, la révélation et le Saint-Esprit. Deux nouvelles réalités se manifestent clairement: l'Eglise et les sacrements. On présente une Eglise fondée par Jésus-Christ, continuant son oeuvre sous l'autorité d'un chef suprême, le Souverain Pontife. Les sacrements sont sources de grâce et de sainteté pour le chrétien. Nous sommes donc en présence d'un christianisme qui se définit par ses liens d'appartenance à une Eglise visible et hiérarchique.

La troisième période maintient quelques références à l'Eglise, au Souverain Pontife et aux sacrements, mais elle s'emploie surtout à propager la nouvelle dévotion à Notre-Dame des Ecoles. Au même moment, un nouveau souffle se fait sentir. On redécouvre que l'enseignement religieux doit être centré sur le Christ.

Les éléments du programme d'histoire du Canada repris par la revue et présentés de façon schématique dans le tableau 19⁸ nous obligent à conclure que l'histoire du Canada s'arrête avec l'Acte d'Union, en 1840. Aucun article ne mentionne le Canada ou la Confédération, sauf les sept thèmes qui rappellent les deux grandes guerres mondiales et les quatre propositions qui décrivent l'activité de l'Eglise au Canada.

La grande majorité des articles de la première période reprennent des personnages ou des événements qui se situent entre les voyages de Christophe Colomb et l'Acte d'Union. Quelques documents rappellent le courage des ancêtres et l'importance des traditions.

La plupart des références de la deuxième période se situent entre les mêmes termes, i.e., entre 1492 et 1840. Si l'on mentionne le Canada, c'est à l'occasion des deux grandes guerres. La deuxième guerre mondiale est alors un événement contemporain. Les quelques allusions aux activités de l'Eglise montrent bien l'interdépendance qui existe entre la croissance du pays et celle de l'Eglise.

⁸ Tableau 19, p. 252.

La troisième période ne s'intéresse que très peu à l'histoire du Canada. On fait mention des Acadiens à deux reprises. On travaille à la revision du programme et on introduit un cours d'histoire générale pour les étudiants du secondaire⁹.

De prime abord, il semble que l'enseignement de la géographie ait ouvert des horizons plus larges que celui de l'histoire du Canada. Si l'on relève les éléments du programme¹⁰ pour les deux premières périodes, on a l'impression d'une construction de forme concentrique. La Province de Québec est au centre et autour de ce point se forment des cercles superposés qui reçoivent de moins en moins d'intérêt dans la mesure où ils s'éloignent du point de départ. Un premier cercle est formé par le Canada, un deuxième par les Etats-Unis et ainsi de suite avec les Amériques, l'Europe, l'Afrique, l'Asie et l'Océanie.

La plupart des matières d'enseignement qui suivent (les sciences naturelles, l'enseignement agricole, les arts, instruction civique) ont ceci de commun: elles ne préoccupent les rédacteurs de la revue que pour la période allant de 1927 à 1936¹¹. Cette situation ne doit pas être sans signification.

De 1927 à 1936, l'enseignement des sciences naturelles¹² pourrait se résumer sous quatre titres: les insectes, les plantes, les

9 Il faudrait se référer au Tableau II, p. 211.

10 Tableau 20, p. 256.

11 Il faudrait se référer aux tableaux 21; 22; 24 et 26.

12 Tableau 21, p. 259.

animaux et quelques leçons de choses. Il est peut-être trop tôt pour le mentionner, mais ces éléments du programme n'étaient sans doute pas étrangers aux préoccupations de l'agriculteur. On discute aussi de matériel didactique et du Cercle des Jeunes Naturalistes.

Dans les divers énoncés qui constituent le chapitre de l'enseignement agricole¹³, on peut discerner, de 1927 à 1936, une véritable campagne en faveur de cet enseignement.

Les objectifs des publicistes pourraient se résumer en deux propositions: il faut "ruraliser" l'enseignement et améliorer l'enseignement agricole. Le programme s'organise autour des trois items suivants: les études sur les sols, la culture des végétaux et l'élevage des animaux. L'enseignement agricole est presque oublié pendant la deuxième période pour reprendre un peu de vigueur de 1954 à 1963.

L'importance donnée à l'enseignement des arts (dessin et chant) pendant la première période¹⁴ constitue un événement difficile à interpréter. La revue offre à ses lecteurs des notions élémentaires de dessin, quelques procédés méthodologiques et toute une série de modèles à reproduire. L'art musical et le chant reçoivent aussi une attention considérable. Par contre les deux dernières périodes ne font presque plus mention, ni du dessin, ni du chant.

¹³ Tableau 22, p. 260.

¹⁴ Tableau 24, p. 263.

La revue présente quelques articles sur une matière secondaire qui a pour titre Hygiène et bienséances¹⁵. La première période s'intéresse à la santé en général et à l'hygiène scolaire en donnant quelques notions sur la myopie et le sens de l'ouïe. La deuxième période revient sur l'hygiène scolaire en insistant sur le problème de la nutrition à l'école tandis que la troisième période ne produit aucune documentation sur ce sujet.

Une deuxième matière secondaire est intitulée Instruction civique¹⁶. Seuls les thèmes de la première période revêtent une signification en présentant quelques notions sur le fonctionnement des divers niveaux de gouvernement.

Au terme de cette réflexion sur le contenu des diverses disciplines, il semble que l'on puisse discerner trois groupes de matières. Un premier groupe de disciplines (la langue française et la religion) se transforment graduellement dès la deuxième période. Le langage oral fait son apparition dès 1942, mais devient une priorité de 1954 à 1963.

Un deuxième groupe de matières (telles l'histoire du Canada et la géographie) conservent la même identité pour les deux premières périodes, si l'on fait exception de quelques références au Canada pendant la deuxième guerre mondiale. Cependant la troisième période voit apparaître l'histoire générale et quelques notions de géographie nouvelle.

15 Tableau 25, p. 264.

16 Tableau 26, p. 265.

Un troisième groupe de matières secondaires (les sciences naturelles, l'enseignement agricole, les arts et l'instruction civique) disparaissent avec la guerre. La troisième période par contre apporte quelques intérêts nouveaux, comme l'éducation cinématographique, l'école maternelle, etc...

Les réflexions précédentes prenaient appui dans le contenu des thèmes qui ont été relevés. Celles qui suivent seront plutôt basées sur une analyse quantitative des données. En effet, les fréquences attribuées aux diverses matières tout au long de la période qui nous intéresse constituent des indices de choix dans le relevé d'une idéologie.

La figure 1 (p. 271) nous indique les observations suivantes. Pour l'ensemble de la période étudiée, la revue accorde ses préférences d'après l'ordre suivant: La langue française se voit accorder le plus d'intérêt, vient ensuite la religion, et presque sur un pied d'égalité les mathématiques et l'anglais. La géographie et l'histoire du Canada prennent la dernière position.

Par contre, si nous nous attardons à comparer l'importance attribuée aux mêmes matières, mais à des périodes subséquentes, de nouvelles observations s'imposent. Pendant la deuxième période (1942-1951) les mathématiques, l'anglais, l'histoire du Canada et la géographie reçoivent deux fois plus d'attention que pendant la première période et trois fois plus d'attention que pendant la troisième période. Par contre, les sciences naturelles, l'enseignement agricole et les arts

perdent toute considération pendant la deuxième et troisième période. On a l'impression d'un revirement provoqué par le désir d'un programme mieux équilibré. On s'oriente vers une plus grande objectivité: moins de lyrisme sur des thèmes généraux et plus de préoccupations pédagogiques.

Le tableau 28¹⁷ vient confirmer cette nouvelle orientation vers la pédagogie. C'est pendant la deuxième période que les leçons-types sont les plus fréquentes. Par ces modèles de leçons, les rédacteurs de la revue offrent aux professeurs une aide pédagogique appréciable. A ce même moment on suggère aux enseignants une série de questionnaires objectifs qui serviront à mesurer les connaissances des élèves dans diverses disciplines.

Les données observées présentent des caractères très diversifiés. Un besoin de synthèse se fait déjà sentir. Les documents les plus explicites sont sans doute ceux qui ont trait aux objectifs proposés à l'éducation. Que l'on tente de proposer des objectifs généraux aux éducateurs ou des objectifs particuliers aux professeurs de chaque discipline, on revient constamment sur deux grandes orientations: l'éducation sera chrétienne et elle se fera par le développement des facultés.

Une deuxième conclusion porterait sur les principaux caractères de la pensée pour toute la période étudiée. Les préoccupations de

17 Tableau 28, p. 267.

la première période sont plus métaphysiques et s'expriment souvent en termes de finalité, alors que celles de la deuxième période sont plus circonscrites et s'intéressent au comment des choses. En 1942, même la religion devient presque exclusivement une matière à enseigner et la pédagogie se veut plus expérimentale.

La première période présente aussi une pensée plus orientée vers le passé. La tradition constitue une valeur. La vie rurale (enseignement agricole) soulève beaucoup de dynamisme et l'histoire du Canada ne mentionne que ses héros lointains. La deuxième période se tourne quelquefois vers les événements contemporains, mais il semble que l'introduction généralisée de perspectives nouvelles dans la revue ne soit le fait que de la troisième période. Et la presque totalité de ces éléments nouveaux n'entrent dans la revue qu'à la faveur des besoins des étudiants du secondaire. On voit apparaître alors, à l'intention de l'école secondaire, une histoire de la littérature française, une éducation chrétienne centrée sur le Christ (avec la collection Témoins du Christ), des éléments d'histoire générale, une géographie nouvelle et quelques cours de sciences.

Enfin, la première période présente une pensée plus structurée et plus stable. Cette stabilité se manifeste dans les fréquences attribuées aux matières scolaires. Les principales disciplines conservent un nombre semblable de thèmes pour les années 1927, 1930, 1933 et 1936. Les fréquences varieront beaucoup plus dans les deux périodes subséquentes¹⁸.

¹⁸ Tableau I, p. 209.

3. Pédagogie générale et méthodologies spéciales.

Les idées pédagogiques émises par la revue sont particulièrement nettes¹⁹. Et les thèmes relevés sont assez abondants pour permettre au chercheur des affirmations concluantes.

La première période concentre ses intérêts sur deux pôles principaux: les activités de l'instituteur et celles de l'élève. Le maître est celui qui prépare sa classe et expose avec clarté des leçons qui partiront du concret et suivront un certain processus dans leur développement. Il interrogera souvent ses élèves pour maintenir leur attention et s'assurer de leur compréhension. "L'activité de l'élève est importante", mais pendant la première période cette activité se confond souvent avec la mémorisation. Les devoirs à la maison donnent l'occasion d'appliquer les nouvelles connaissances.

Le passage de la première à la deuxième période est abrupt. On découvre maintenant un enthousiasme marqué pour les diverses écoles de la pédagogie nouvelle. La méthode des centres d'intérêt recueille le plus d'adeptes, mais on s'intéresse aussi à l'école active. Bien entendu on juge l'activité de l'élève encore importante, mais on fait maintenant appel à l'attention, à l'intérêt et à l'imagination plus qu'à la mémoire. Comme matériel pédagogique, on s'intéresse au film et on propose quelques notions sur le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif.

19 Tableau 10, p. 231.

La troisième période s'ouvre elle aussi sur la présence d'idées nouvelles. On a inventé une nouvelle façon de faire agir l'étudiant: les activités dirigées. On réaffirme la nécessité d'une pédagogie expérimentale, on propose une méthode de travail intellectuel et on organise des bibliothèques scolaires.

A travers les transformations radicales qui ont été relevées au cours de ces trois périodes, on discerne pourtant quelques orientations pédagogiques fondamentales. Tout au long de la période étudiée, on est conscient de l'importance de l'activité de l'élève. Alors qu'en 1927 on comptait sur l'instituteur pour stimuler l'activité de l'étudiant, les périodes subséquentes nous font découvrir une pédagogie centrée sur les besoins de l'enfant.

Une évolution semblable se manifeste dans la conception des méthodologies. En 1927, la composition française est enseignée selon une méthodologie précise²⁰. Le processus le plus utilisé a été appelé la rédaction d'après l'image. L'instituteur a en main un texte accompagné d'un tableau. Il présente le tableau à ses élèves, le fait observer minutieusement, les invite à exprimer les idées que l'image leur inspire et élabore le plan de la composition avec eux. Suit la rédaction individuelle.

L'instituteur peut encore partir d'un sujet d'actualité. Il prépare alors ses élèves à la composition sur ce sujet en leur proposant

20 Tableau 15.2, p. 242.

des exercices de vocabulaire et de phraséologie. D'ailleurs, la lecture expliquée elle-même (qui comprend habituellement une identification des idées principales et secondaires, une explication du sens des mots, des exercices de grammaire et d'analyse) se termine souvent par une rédaction.

Nous sommes donc en présence d'une méthodologie axée sur l'observation et les exercices. Il ne faudrait pas oublier pourtant les thèmes qui insistent sur la compréhension et font donc appel à l'intelligence.

L'enseignement de la religion a été accompagné de quelques directives méthodologiques²¹. Dans les deux premières périodes, on insiste sur le rôle de l'image dans l'enseignement du catéchisme et sur la nécessité de la compréhension. Par contre, la première période présente quelques thèmes sur le témoignage du catéchiste, alors que la deuxième période mentionne la méthode du centre d'intérêt. Les thèmes de la troisième période insistent sur la nécessité d'une synthèse dans l'enseignement de la religion et définissent le catéchiste comme un éducateur de la foi.

C'est pendant la deuxième période que la revue a accordé le plus d'attention à l'enseignement des mathématiques. Il en est de même pour la méthodologie de cette matière²².

21 Tableau 16.2, p. 247.

22 Tableau 17.1, p. 249.

En effet les thèmes traitant de méthodologie des mathématiques n'apparaissent qu'en 1942. Ils sont nombreux pendant cette période (22 thèmes) et affirment avec force et exemples la nécessité d'une méthode intuitive. Pour enseigner les nombres, il faut partir d'objets concrets. On fait jouer les notions d'addition et de soustraction. L'apprentissage des mathématiques est donc un processus qui part du concret pour arriver à saisir l'abstrait: le nombre. Deux thèmes portent aussi sur l'intérêt comme source d'activité pour l'élève.

La troisième période comporte beaucoup moins de thèmes, mais elle maintient son attachement à la méthode intuitive.

La méthodologie de l'anglais change de visage avec chaque période²³. Pendant la première période, on utilise exclusivement la méthode directe aussi appelée conversation sur l'image. L'élève est en présence d'un texte illustré par une image. Le maître attire d'abord l'attention sur l'image, fait nommer les objets qu'elle présente et une conversation s'engage. Ensuite seulement, on abordera la lecture du texte. L'image peut être remplacée par une situation vécue ou un geste que toute la classe observe. Cette méthode ressemble beaucoup à la rédaction d'après l'image utilisée en méthodologie du français.

Pendant la deuxième période, une concurrence se fait sentir entre deux méthodes, la méthode directe déjà mentionnée et une nouvelle méthode beaucoup plus rivée à l'étude des textes.

23 Tableau 18.1, p. 251.

La troisième période juge que la leçon d'anglais est trop étrangère à la vie quotidienne et favorise plutôt la conversation anglaise.

La méthodologie de l'histoire du Canada²⁴ se préoccupe principalement d'établir les liens entre les principaux événements de façon à faciliter la compréhension historique. Elle veut aussi promouvoir l'activité de l'élève.

La méthodologie de la géographie s'est élaborée autour de trois idées fondamentales: a) l'observation du milieu; b) le matériel didactique (la carte et l'illustration en général); c) la compréhension. Celle-ci sera facilitée si on a su comparer les diverses données recueillies. Enfin, la troisième période propose quelques moyens pour maintenir l'intérêt des étudiants.

Si l'on tente de réunir toutes ces données sur les méthodologies spéciales, on arrive à dégager un certain nombre de tendances qui couvrent toute la période étudiée. On affirme d'abord que l'apprentissage est un processus, un cheminement. Il existe trois autres notions qui sont fondamentales à toutes les méthodologies, la nécessité de l'observation, la participation de l'intelligence et le rôle des exercices.

Tout apprentissage part de l'observation d'un matériel concret, mais il n'y a pas de véritable apprentissage tant que l'intelligence

24 Tableau 19.1, p. 254.

n'a pas saisi les liens qui unissent les événements. On observe un monde formé de multiples. Connaître, c'est établir des relations entre les diverses images perçues par les sens. Les exercices constituent un autre élément du processus de l'apprentissage; ils sont essentiels dans l'acquisition des langues.

Ces divers éléments (identification de l'apprentissage à un processus, nécessité de l'observation, participation de l'intelligence, rôle des exercices) se retrouvent dans les textes pour toute la période étudiée. Mais alors qu'ils forment le tout de la conception de l'apprentissage pendant la première période, les deux dernières périodes introduisent de nouveaux éléments dont quelques thèmes sur l'intérêt. La troisième période tente à quelques reprises de rapprocher l'école de la vie, lorsqu'elle définit le catéchiste comme un éducateur de la foi et propose une conversation anglaise intéressée au quotidien.

Il serait intéressant de comparer la conception de l'apprentissage émise dans les méthodologies spéciales avec les données recueillies en pédagogie générale. Pour la première période les deux conceptions s'accordent bien. Mais alors que les thèmes proposés en pédagogie générale au cours de la deuxième période coupent totalement avec leurs positions antérieures pour s'intéresser aux diverses écoles de la pédagogie nouvelle, les méthodologies spéciales conservent leur théorie première et ne sont que peu influencées par la méthode des centres d'intérêt.

On peut conclure que les incursions de la pédagogie nouvelle n'ont pas dépassé de beaucoup les articles de la revue. L'école active et les centres d'intérêts n'ont fait que de rares séjours dans la salle de classe.

4. Les maîtres: formation, rôle et statut.

Les rédacteurs de la revue se sont beaucoup intéressés à la condition de l'enseignant, mais les données qu'ils nous offrent comportent plus ou moins de précision. Les articles sur l'école normale sont très généraux. Alors qu'ils sont fréquents pendant la première période, les deux dernières n'en fournissent que quelques-uns. Par contre, les thèmes explicitant les relations maître-élèves et le statut du professeur sont nombreux et très révélateurs.

La revue ne s'est vraiment intéressée à l'école normale que pendant la première période²⁵. Ce sont des années d'expansion et Monsieur C.-J. Magnan est à la fois responsable des écoles normales et directeur de la revue. Encore là, les articles relevés ne sont pas très explicites sur le type de formation qui était proposé aux instituteurs et aux institutrices du temps.

On sait que l'école normale est catholique, qu'on y enseigne la philosophie, qu'une place est réservée à l'enseignement pratique et qu'on y prépare des institutrices spécialisées en enseignement ménager.

²⁵ Tableau 14, p. 238.

On découvre encore que l'école normale est perçue de façon positive: elle se déclare école professionnelle, inspire confiance, fait des progrès, etc... Mais on est surtout frappé par le nombre de thèmes qui discutent de programmes, de brevets d'enseignement ou de certaines activités sociales.

La première période nous situe dans l'atmosphère qui entoure la croissance d'une institution. Par contre les deux dernières périodes ne parlent presque plus de l'école normale. Ce silence pourrait être attribué à la présence de deux facteurs réunis: le départ de Monsieur Magnan à la direction de la revue et la prise en charge de bon nombre d'écoles normales par les communautés religieuses.

Les diverses façons de poser les relations maître-élèves²⁶ manifestent à la fois une conception du maître et une conception de l'élève. Dans ces relations, en effet, on assigne à chacun le rôle qu'on veut lui voir jouer.

Les documents de la première période présentent une maître qui doit exercer l'autorité et maintenir la discipline, mais en se souvenant que l'éducation ne peut se faire sans joie et sans amour. La personnalité du maître est aussi un facteur puissant en éducation. Si l'on se souvient des tâches principales que la pédagogie lui décernaient²⁷,

26 Tableau 11, p. 234.

27 Tableau 10, p. 231-233.

nous avons devant nos yeux un tableau assez complet du professeur idéal en situation d'enseignement.

Pendant la première période, le maître est celui qui expose une leçon avec clarté, interroge ses élèves et maintient la discipline tout en conservant autant que possible un climat de joie. Il doit aussi permettre une certaine émulation entre ses élèves.

Les relations maître-élèves se transforment quelque peu au cours des deux dernières périodes. La discipline se maintient assez bien, mais les recours à l'autorité sont remplacés par des sujets de discussion qui ont pour thème "autorité et liberté". Les références à l'émulation se continuent.

Les nombreux thèmes présentés au tableau 9.1²⁸ décrivent le statut qui a été décerné aux professeurs. De 1927 à 1964, les professeurs sont caractérisés par deux traits bien particuliers: la compétence et la noblesse. L'instituteur doit constamment renouveler ses connaissances. On lui offre des cours et il doit subir des examens. On affirme aussi avec conviction l'importance de sa fonction. On exige de lui des qualités exceptionnelles et on en fait facilement un apôtre.

Qu'il suffise en conclusion de rappeler les principales tendances qui ont été observées. L'école normale, au moins pour la première période, veut donner à ses élèves une véritable formation

28 Tableau 9.1, p. 230.

professionnelle. Elle leur enseigne la philosophie, laisse une place à l'enseignement pratique et prépare des spécialistes en enseignement ménager.

Le rôle du professeur est d'exposer des leçons, d'interroger les élèves et de maintenir la discipline tout en s'efforçant de créer un climat de joie. Son autorité affirmée très fortement au cours de la première période devient plus conciliante au cours des deux dernières. Enfin le statut du maître pourrait se définir par ces deux mots qui reviennent constamment dans les articles pour toute la période étudiée: compétence et noblesse.

5. Le système d'éducation.

Les données réunies dans le tableau 12²⁹ sont, à première vue, assez désarmantes. Elles indiquent bien, pourtant, les idées principales des autorités scolaires. Les préoccupations de la première période sont celles d'une institution vivante qui a encore des litiges à résoudre et manifeste une certaine créativité. Le Comité catholique suit de près la question de l'intégration des Juifs dans les écoles protestantes, tente de renouveler les structures de la Commission des écoles catholiques de Montréal et défend le caractère confessionnel du système scolaire québécois. Le même Comité pose une série d'actes administratifs qui manifestent un certain dynamisme: instauration de

29 Tableau 12, p. 235.

municipalités scolaires, création et classification d'écoles, nominations de professeurs et de principaux dans les écoles normales, attribution de diplômes, administration du Fonds de pension des enseignants, etc... Les inspecteurs d'écoles tentent d'améliorer la qualité de l'enseignement.

La deuxième période nous ramène dans le silence de l'administration routinière. On se contente d'expliquer le fonctionnement du système scolaire, de renouveler les programmes et les manuels, de faire parvenir aux écoles les instructions relatives aux examens. Si on en juge par le nombre de thèmes qui leur sont attribués, les inspecteurs d'écoles jouiraient encore d'une certaine renommée. Mais ces nombreuses allusions sont plutôt dues au centenaire de l'inspection qui fut célébré en 1951.

Sous un certain aspect, la troisième période ressemble à la deuxième. Un bon nombre de ses préoccupations sont administratives. On présente aussi quelques articles sur le partage des responsabilités en éducation.

Par contre, la majorité des documents de cette troisième période nous mettent en présence d'une nouvelle perception du système d'éducation. De 1927 à 1936, la revue affirmait sans aucune hésitation: notre système scolaire est bon. De 1942 à 1951, la voix est moins sûre. On s'intéresse beaucoup aux conférences et à la recherche sur l'éducation. Vers la fin de la troisième période, les rédacteurs de la revue disent de façon unanime: "Il faut repenser le système". On

s'intéresse de plus en plus à la recherche. On entreprend des études démographiques et on présente des projets d'amélioration.

On trouve donc au début de la période étudiée une institution scolaire dynamique et sûre d'elle-même. La deuxième période et, à un certain degré, la troisième se limitent plutôt à l'administration d'un système d'enseignement. Les années 1960 se terminent sur une vague de changements qui annoncent déjà une transformation complète de l'institution scolaire.

CHAPITRE IV

LA SOCIÉTÉ: CONTENU ET ÉVOLUTION DE L'IDÉOLOGIE

1. La vie sociale: principales données.

Parmi la foule d'articles analysés, rares sont les données qui n'expriment pas à leur façon un aspect de la vie sociale. Nous nous limiterons ici aux documents les plus explicites.

La conception de l'ensemble de la vie sociale est surtout exprimée dans les tableaux qui ont pour titres La société du Québec¹ et Les modèles culturels². Certaines matières scolaires révèlent, elles aussi, une conception de la société: la pratique de la religion implique des activités socio-religieuses et on parle du "fait français".

Nous réservons à la question patriotique une section spéciale. Les principales données seront tirées des tableaux qui ont pour titres: Le patriotisme³, Les relations extérieures⁴ et L'histoire du Canada⁵.

Pour la période qui s'étend de 1927 à 1936, la société du Québec se montre attachée à deux réalités: la terre et la tradition. On considère la terre comme une éducatrice, on proclame les beautés de

1 Tableau 1, p. 213-215.

2 Tableau 2, p. 217.

3 Tableau 3, p. 218-219.

4 Tableau 4, p. 221-222.

5 Tableau 19, p. 252-253.

la vie rurale et on encourage la colonisation. On aime aussi faire appel à la tradition. On se réfère avec fierté aux principaux personnages et événements qui ont orienté l'histoire du peuple français en Amérique. Ce sont là les deux principales préoccupations de l'époque.

Les thèmes de la deuxième période sont assez étrangers à ceux qui les précèdent. L'amant de la terre s'est transformé en simple amant de la nature, qui organise des campagnes d'embellissement et prépare des projets d'activité pour la Fête des arbres. La ville qui présentait, pendant la première période, une image inhumaine de la vie, reçoit même quelque attention à l'occasion du troisième centenaire de Montréal.

La troisième période offre des intérêts très diversifiés. On s'occupe encore de la protection des forêts et de la Fête des arbres, on mentionne quelques événements historiques et on élargit les cadres de la vie culturelle. Mais les thèmes les plus nombreux se concentrent autour des trois réalités suivantes: la situation économique du Québec, les changements sociaux et les techniques de diffusion. La situation économique du Québec est très précaire. On se propose de la promouvoir dans les mentalités et dans les faits. On découvre les transformations sociales qui ébranlent la société et on est inquiet de l'influence que les techniques de diffusion peuvent avoir. La publicité est trop tapageuse et les journaux sont partiels. La télévision n'est pas exempte de toute critique, mais elle est surtout une richesse à exploiter.

L'appellation modèle culturel répond à une conceptualisation utilisée pour les fins de la présente recherche. Le modèle culturel correspond, dans la revue, à une notice biographique qui peut couvrir quelques lignes (au moins cinquante mots) ou quelques pages de texte.

En sciences sociales, le modèle culturel est riche de significations. L'éducateur peut le présenter à l'enfant comme objet d'identification. Mais il est avant tout un reflet de la culture et une incarnation des valeurs reçues dans une société. C'est sous ce second aspect qu'il intervient dans ce chapitre.

Les données du tableau 2⁶ seront considérées sous deux aspects complémentaires: la signification du contenu et la signification des fréquences attribuées à chaque catégorie. L'ensemble des données permet de dégager les propositions suivantes:

- a) la présence de la catégorie dichotomique religieux-laïque manifeste deux grandes sphères d'activités sociales. Il existe une société religieuse et une société civile;
- b) le nombre des modèles, très élevé dans la première période (118), diminue considérablement par la suite (23 dans la deuxième période et 36 dans la troisième). Ce fléchissement pourrait indiquer un rétrécissement des préoccupations et une désintégration du système de valeurs précédemment admis. Conséquemment, on hésite dans le choix des modèles à présenter aux enfants;

6 Tableau 2, p. 217.

- c) dans la troisième période, les modèles laïques sont deux fois et demie plus nombreux que les modèles religieux: ce qui signifierait une diminution de prestige de la part de la sphère religieuse dans la vie sociale;
- d) enfin les modèles historiques décroissent plus rapidement que les modèles contemporains. On pourrait alors conclure à une perte d'influence de la tradition sur la vie sociale.

Mais les modèles laïques n'ont pas tous la même figure. Il y a des explorateurs, des patriotes, des écrivains, des éducateurs en grand nombre, etc... Autant de modèles qui étaient présentés à la jeunesse afin d'orienter leurs aspirations.

Certaines matières d'enseignement manifestent de façon plus ou moins directe la vie sociale d'un groupe. La langue française a été considérée comme un fait social⁷ et la pratique de la religion a souvent entraîné des activités socio-religieuses.

Si nous considérons le tableau 15 intitulé La langue française⁸, une première considération s'impose. Les thèmes relevant l'aspect social de cette matière sont nombreux pour les deux premières périodes, mais presque absents en troisième période. Pendant les deux premières périodes, on entoure de beaucoup de considération les Congrès sur la langue française. La langue française est aussi perçue comme une

7 Tableaux 15 et 16, p. 239 et p. 243.

8 Tableau 15, p. 239.

langue universelle, reçue en héritage. On doit donc être fier de sa langue.

Le tableau 16 intitulé La religion⁹ relève certaines activités socio-religieuses, fréquentes en première et en troisième périodes, mais très rares en deuxième. La presque totalité des articles portent sur l'activité des autorités religieuses: le Souverain Pontife, les évêques, les prêtres, les missionnaires, etc... La première période présente quelques thèmes sur les ennemis de l'Eglise alors que la troisième période s'intéresse au Concile Vatican II.

Les sciences naturelles¹⁰ et l'enseignement agricole¹¹ se préoccupent, eux aussi, de certaines questions sociales.

Ce qui frappe davantage le lecteur lorsqu'il rassemble les articles de la revue sur l'enseignement agricole, c'est l'insistance de certains auteurs sur la nécessité de "ruraliser" cet enseignement et de l'améliorer. On découvre aussi une variété des moyens qui permettraient d'atteindre les fins désirées. On organise des musées agricoles et des jardins scolaires. L'école normale reçoit même la mission de spécialiser certains instituteurs en enseignement agricole.

9 Tableau 16, p. 243.

10 Tableau 21, p. 259.

11 Tableau 22, p. 260-261.

2. La vie sociale: essai de synthèse.

La société d'avant-guerre présente trois caractéristiques. Elle est une société rurale, une société qui vit sur deux plans (le plan civil et le plan religieux) et une société qui puise ses valeurs dans la tradition.

Pendant la première période, les articles de la revue manifestent une société exclusivement rurale. Cette tendance se retrouve surtout dans les thèmes sur la terre¹², dans le programme des sciences naturelles¹³ et dans la perception de l'enseignement agricole¹⁴.

La vie sociale s'organise sur deux plans qui loin de s'opposer s'appellent mutuellement. On veut "faire des chrétiens et des patriotes"¹⁵. Cette dualité de la vie sociale se manifeste dans les deux grandes catégories de modèles culturels: religieux et laïques¹⁶. Elle est encore présente dans les deux niveaux d'activités (activités socio-religieuses, activités patriotiques) et dans les deux niveaux de gouvernement. Chacun des deux plans de la vie sociale possède son système de valeurs, ses modèles culturels, son champ d'activités et

¹² Tableau 1, p. 213-215.

¹³ Tableau 21, p. 259.

¹⁴ Tableau 22, p. 260-261.

¹⁵ Tableau 19, p. 252-253.

¹⁶ Tableau 2, p. 217.

ses institutions. Encore une fois, ces deux pôles de la vie sociale, bien que distincts, ne s'opposent pas. On prévient tout affrontement en ayant soin de lier les deux termes. Le professeur, par exemple, "est un apôtre et un patriote"¹⁷.

La vie sociale puise ses valeurs dans la tradition. Il semble que l'on doive continuer ici la distinction déjà proposée entre les deux pôles de la vie sociale. La vie religieuse se réfère à des traditions. Un bon nombre de modèles religieux attirent l'attention sur la vie des premiers missionnaires, sur les faits et gestes des premiers évêques et sur les vertus des fondateurs et fondatrices des communautés religieuses. Mais les valeurs fondamentales de la vie religieuse de l'époque semblent surtout prendre leur source dans un enseignement et une liturgie proposés par la hiérarchie ecclésiale. L'enseignement de la religion est plus attentif à la vie quotidienne des fidèles qu'à la préservation des valeurs du passé. On pourrait citer ici les nombreuses références dénonçant l'usage de l'alcool, le blasphème, l'immodestie et la lecture des mauvais livres¹⁸.

Les recours à la tradition sont beaucoup plus fréquents dans la société civile. Ici chaque secteur d'activités se réfère à la tradition pour y découvrir les valeurs fondamentales et s'assurer de leur préservation. Le tableau 1, intitulé La Société du Québec¹⁹, présente

17 Tableau 9.1, p. 230.

18 Tableau 16.1, p. 244-246.

19 Tableau 1, p. 213-215.

un grand nombre d'articles qui constituent des rappels d'événements historiques. On trouve aussi des thèmes qui proclament la valeur de la tradition, tels "Notre histoire nous donne des droits" et "Soyons fidèles à nos traditions".

Les modèles culturels²⁰ remontent eux aussi le cours du passé pour nous parler des explorateurs, des patriotes et des écrivains. Le tableau 3, sur Le patriotisme²¹, proclame à son tour: "La patrie est un héritage" et "Rester français est un devoir". L'histoire du Canada s'attarde volontier sur le courage des explorateurs et des fondateurs du pays. Ce que nous possédons a coûté trop cher à nos ancêtres pour que nous ne le chérissions pas. Les explorateurs ont risqué les mers, les colons ont arrosé la terre de leurs sueurs, les soldats ont donné leur vie, les patriotes ont combattu vaillamment pour nous transmettre ce sol que nous foulons et cette langue que nous parlons.

La société d'après-guerre a subi de profondes transformations. On note des changements appréciables dans les fréquences accordées à certains groupes de thèmes et dans leur contenu. Alors que la première période comportait une quantité de thèmes sur des sujets généraux, les préoccupations de la deuxième période sont presque exclusivement scolaires. Le lecteur de la revue ne rencontre que quelques thèmes sur La société du Québec, Les modèles culturels, Les sciences naturelles

20 Tableau 2, p. 217.

21 Tableau 3, p. 218-219.

et L'enseignement agricole. Par contre certaines matières scolaires, comme les mathématiques, la langue anglaise, l'histoire du Canada et la géographie reçoivent au moins deux fois plus d'attention qu'en première période.

Le contenu des thèmes subit également des transformations. La société rurale a complètement disparu. On trouve même quelques articles sur la ville de Montréal. Les deux principaux pôles de la vie sociale continuent d'exister, mais sont beaucoup moins élaborés. L'histoire religieuse reçoit moins d'attention, mais l'enseignement de la religion donne de plus en plus d'importance à l'Eglise-société qui a ses activités et ses chefs.

Seuls demeurent intouchables les recours à l'histoire et à la tradition. Les explorateurs sont encore intrépides et l'héritage français est assuré de sa préservation grâce à l'organisation d'un Congrès sur la langue française.

La troisième période nous situe dans une atmosphère nouvelle. Les rédacteurs de la revue s'ouvrent de nouveau à des considérations générales. La société qu'ils nous présentent est basée sur des valeurs économiques, a des préoccupations culturelles, est consciente des changements qu'elle traverse et discute du rôle que doivent jouer les moyens de communication dans cette société nouvelle.

Les deux sphères d'activité continuent d'exister, mais les traditions religieuse et patriotique ne soulèvent plus beaucoup d'enthousiasme.

3. Le patriotisme: principales données.

Le tableau 3²² ne recueille que les documents de la revue qui se réfèrent explicitement au patriotisme. N'ont été rassemblés ici que les articles qui avaient comme intention principale de traiter de la question patriotique. Les indices transmis dans ce tableau sont donc importants, mais ils ne sont pas les seuls à nous renseigner sur l'orientation et la portée du patriotisme qui s'est imposé à l'attention des lecteurs de la revue. Les modèles culturels, les données comprises sous le titre Les relations extérieures²³, la perception de l'histoire du Canada constituent autant de facteurs dont on doit tenir compte dans le relevé des principales caractéristiques du patriotisme canadien-français.

Pendant les deux premières périodes les références explicites au patriotisme s'orientent de préférence vers le Canada français²⁴. La première période s'intéresse au drapeau québécois et à l'héritage reçu. La deuxième période relève certaines grandes figures de l'histoire: Montcalm, les Pères Marquette et Louis Jolliet, Louis-Hippolyte Lafontaine, etc... La survivance et le drapeau continuent d'intéresser les rédacteurs de la revue.

22 Tableau 3, p. 218-219.

23 Tableau 4, p. 221-222.

24 Tableau 3, p. 218-219.

La troisième période accorde ses préférences au Canada. On note alors un changement de climat dans les thèmes qui sont présentés. On ne parle plus d'ancêtres, d'héritage et de drapeau, mais de la Confédération. On explique le processus qui a été suivi et les influences qui ont joué dans la passation de cette entente, de ce contrat qu'est L'Acte de l'Amérique Britannique du Nord.

Les thèmes rassemblés sous le titre Les relations extérieures²⁵ relatent des activités dont l'un des termes se situe au Québec et l'autre à l'extérieur. Parfois le seul point d'attache d'une activité sur le sol québécois, c'est l'intérêt de l'auteur qui rapporte un événement étranger.

Pendant la première période, c'est la France qui attire le plus l'attention. On est surtout intéressé à la situation des écoles et au problème du catholicisme en France. Monsieur J.-C. Magnan, alors directeur général de l'inspection scolaire, publie aussi d'abondantes réflexions sur le voyage qu'il vient d'effectuer en France. Les relations avec le reste du Canada prennent aussi plusieurs pages de la revue. On s'intéresse aux statistiques sur le Canada, aux écoles du Manitoba et aux quelques ontariens qui viennent étudier le français à Québec.

La seconde période a été fortement marquée par la deuxième guerre mondiale. On s'intéresse à l'évolution de la guerre, aux

25 Tableau 4, p. 221-222.

positions qu'occupe l'ennemi et aux conditions qui sont faites aux pays alliés. La Russie reçoit des considérations spéciales. La guerre n'est pas encore terminée qu'on pense aux problèmes de l'après-guerre et à la mise en place des organisations internationales.

Les écrits de la troisième période se concentrent sur les groupes français mais conservent un intérêt marqué pour les problèmes mondiaux. Parmi les groupes français, les Acadiens sont ceux qui attirent le plus de sympathie: on parle volontiers de l'épopée acadienne. Une série d'articles bien documentés exposent avec clarté la situation des groupes français en Amérique. Avec la troisième période, on ne s'intéresse plus tellement aux autres pays individuellement, mais on regarde le monde dans son ensemble. On parle de la pauvreté et de l'éducation dans le monde et on suit de près l'évolution des organisations internationales qu'elles soient civiles ou catholiques.

L'histoire du Canada²⁶ peut être considérée comme l'instrument principal de la formation patriotique. La revue, nous l'avons déjà souligné précédemment, s'est intéressée à des aspects assez limités de l'histoire. Les deux premières périodes, si l'on fait exception des quelques thèmes sur les deux guerres mondiales et sur l'expansion de l'Eglise au Canada, proposent un programme qui pourrait avoir pour titre: des explorateurs à l'Acte d'Union. Et la plupart du temps les événements historiques ne sont perçus que sous un angle bien précis, celui où se trouve le Canadien français.

26 Tableau 19, p. 252-253.

Dans le tableau 19.2²⁷, nous avons repris les thèmes compris sous le titre L'histoire du Canada pour les classer selon de nouvelles dimensions, i.e. selon leur orientation patriotique. Devant chaque thème, la question suivante a été posée: est-ce que cette proposition favorise un patriotisme exclusivement canadien-français, exclusivement canadien ou un patriotisme qui recouvre à la fois le Canada français et le Canada?

Les résultats de l'analyse²⁸ nous permettent les conclusions suivantes: l'histoire du Canada, telle que racontée par la revue, favorise d'abord et avant tout un patriotisme canadien-français. Elle supporte aussi avec moins d'insistance un patriotisme qui insère le Canadien français dans une plus grande entité: le Canada.

4. Le patriotisme: essai de synthèse.

Si l'on tente maintenant de confronter les données présentées dans chacun des tableaux, Le patriotisme²⁹, Les relations extérieures³⁰ et L'histoire du Canada³¹, on arrive nécessairement à cette conclusion. Pour les deux premières périodes, le patriotisme présenté par la revue

27 Tableau 19.2, p. 255.

28 Tableau 19.2, p. 255.

29 Tableau 3, p. 218-219.

30 Tableau 4, p. 221-222.

31 Tableau 19, p. 252-253.

est nettement canadien-français. La grande majorité des articles rassemblés ignorent totalement l'existence d'un pays plus grand qui s'appelle le Canada. Nous retrouvons cependant une minorité de thèmes qui insèrent le Canada français à l'intérieur du Canada.

Le patriotisme de la troisième période se situe beaucoup plus facilement à l'intérieur de la Confédération. On honore encore le drapeau québécois et on s'intéresse à la situation des groupes français, mais les thèmes qui se réfèrent au Canada sont presque aussi nombreux que ceux qui font allusion au Canada français.

Il faudrait également préciser la notion du patriotisme. Les deux premières périodes insistent sur les caractéristiques suivantes: un attachement à l'héritage reçu et un esprit de solidarité. L'héritage, c'est le sol, l'histoire faite par les ancêtres, la langue française et la relation au passé. Le patriotisme est aussi un esprit de solidarité avec tous les groupes français d'Amérique, solidarité qui a toujours eu ses privilégiés: les Acadiens.

Pendant la troisième période, les attitudes envers la patrie sont plus diversifiées. Le respect des traditions est à peu près disparu. Le patriotisme canadien-français s'emploie à promouvoir la qualité du langage oral. Les liens de solidarité se transforment: on propose maintenant une solidarité économique entre les Canadiens français.

De son côté, le patriotisme canadien comporte des connotations beaucoup plus rationnelles. Il s'identifie à la Confédération qui

n'est qu'un accord, une entente entre nos deux groupes ethniques pour former un grand pays.

CHAPITRE V

L'HOMME: CONTENU ET EVOLUTION DE L'IDEOLOGIE

Les auteurs de la revue nous ont livré leurs réflexions sur un bon nombre de sujets: les objectifs de l'éducation, la pédagogie, les maîtres, le système d'enseignement, la vie sociale, le patriotisme, etc... Ils nous proposent également une conception de l'homme qui s'articule autour des trois pôles suivants: l'enfant, l'adulte et la femme.

1. Les traits de l'enfant.

La revue nous révèle sa conception de l'enfant à travers une multiplicité de données. Les deux tableaux intitulés La psychologie de l'enfant¹ et La psychologie de l'adolescent² sont les seuls à nous présenter des données explicites. Mais les articles recueillis sous le titre Les relations maître-élèves³, en nous avisant des besoins scolaires des étudiants, viennent éclairer notre conception de l'enfant. Et les données sur les méthodologies des matières scolaires nous offrent les éléments d'une théorie de l'apprentissage.

Les données rassemblées dans ces trois tableaux dessinent une quantité de traits qui nous permettent de reconstituer l'image de

1 Tableau 7, p. 227.

2 Tableau 8, p. 228.

3 Tableau 11, p. 234.

l'enfant de façon cohérente.

Pour la première période, certaines caractéristiques ressortent de l'ensemble des données. L'enfant est innocent, distrait, mais sincère: il a donc besoin d'une autorité qui le guide avec sûreté et amour. L'enfant a aussi besoin de s'identifier au maître: la conduite de ce dernier doit donc susciter son admiration. Enfin l'émulation entre élèves est un stimulant dans l'apprentissage: elle exige donc la présence des pairs.

Alors que le tableau intitulé Les relations maître-élèves conserve cette image de l'enfant presque intacte pour toute la période considérée, les données sur la psychologie de l'enfance et de l'adolescence nous plongent dans un monde nouveau. Au cours de la troisième période, les écrits sur l'enfance exceptionnelle et les énoncés sur les théories du développement de l'enfant transforment la perception de ce dernier. Il ne semble pas cependant que ces intérêts nouveaux aient transformé le milieu scolaire.

La même évolution se manifeste dans les articles qui nous parlent de l'adolescence⁴. Les deux premières périodes sont plutôt discrètes, mais la troisième période s'intéresse à la psychologie de l'adolescent. Celui-ci est un être qui aime à sa façon et qui a besoin d'être compris. Les rédacteurs nous présentent même quelques articles sur les théories du développement de l'adolescent.

⁴ Tableau 8, p. 228.

2. Les deux images de l'adulte.

La revue semble présenter deux images de l'adulte. Il y a l'image idéale, surgie du passé et projetée dans l'avenir, une image destinée à la contemplation plus qu'à l'imitation⁵. Il y a aussi l'image de l'homme vivant dans le quotidien et pratiquant de très humbles vertus⁶. Parfois, il existe un lien entre ces deux conceptions, mais il semble difficile de plaquer sur une même personne la diversité des traits qui ont été relevés.

Pendant toute la période étudiée, l'homme idéal est un chrétien et un patriote. Le premier objectif de l'école est de transmettre une éducation chrétienne⁷ et l'enseignement de la plupart des matières s'aligne également sur cet objectif. Les modèles culturels se distinguent eux aussi par leur dimension religieuse ou patriotique. Les religieux se font remarquer par leur ardeur missionnaire, leurs vertus chrétiennes et leur zèle à construire l'Eglise. Les laïques servent la patrie en étant éducateurs, explorateurs ou écrivains.

Ces deux modes d'être (chrétien et patriote) de l'adulte idéal seront présentés à l'attention des lecteurs pour toute la période étudiée. Toutefois, pendant la dernière période le modèle laïque a préséance sur le modèle religieux et le modèle contemporain intéresse

5 Cette image, c'est celle que nous présentent les modèles culturels, tableau 2, p. 217.

6 Tableau 5, p. 224-225.

7 Tableau 13, p. 236-237.

plus que le modèle historique. Ces tendances sont confirmées par l'introduction d'éléments nouveaux dans les énoncés des objectifs généraux de l'éducation⁸. L'éducation chrétienne demeure nécessaire, mais on doit aussi promouvoir la préparation aux affaires, la formation scientifique et les cours de métiers.

La revue présente une seconde image de l'adulte qui est beaucoup plus près de nous: c'est l'homme du quotidien⁹. Cet adulte est encore un chrétien et un patriote. Mais sa vie chrétienne et son attachement à la patrie commandent des gestes et des attitudes d'une toute autre portée. Le chrétien, c'est l'homme racheté, qui prie, croit en la Providence, respecte le dimanche, évite le péché et l'alcool¹⁰. Le patriote, c'est l'homme qui est attaché aux traditions, défend la langue française, connaît le fonctionnement des divers niveaux de gouvernement¹¹ et vote selon sa conscience.

Cet homme se caractérise encore par une multitude de traits qui font du paysan qu'il est, un honnête homme¹². C'est un homme de bon sens, qui cultive son esprit, aime le travail et fait bien ce qu'il a à faire. Il épargne, est poli et possède une conception particulière du bonheur.

8 Tableau 13, p. 236-237.

9 Tableau 5, p. 224-225.

10 Tableau 16.1, p. 244-246.

11 Tableau 26, p. 265.

12 Tableau 5, p. 224-225.

Ces deux images de l'adulte présentent des caractéristiques diverses. L'une provient de la tradition et décrit les traits du héros. L'autre reflète le quotidien et l'orienté. Pourtant les termes les plus généraux de la terminologie se ressemblent. Dans les deux cas l'adulte décrit est chrétien et patriote. Il semble que, pour se rendre assimilables, les valeurs fondamentales s'adaptent aux capacités d'absorption de chaque catégorie d'individus. Le maître, par exemple, doit aussi être un chrétien et un patriote. Mais dans le concret, ces exigences s'orientent vers un renouvellement constant de sa compétence.

3. Les rôles de la femme.

Il existe deux séries de données qui révèlent la conception de la femme qui a prévalu dans la revue. Ce sont les tableaux 6 et 23 intitulés respectivement La conception de la femme¹³ et L'enseignement ménager¹⁴.

Pendant toute la période étudiée la conception de la femme se définit par les rôles qu'elle est appelée à remplir: la femme est une maîtresse de maison et elle est une éducatrice. En effet, si dans le tableau 6 on insiste pour que la femme soit cultivée, c'est en raison de son rôle d'éducatrice.

¹³ Tableau 6, p. 226.

¹⁴ Tableau 23, p. 262.

Chaque période présente pourtant quelques tendances particulières. Ainsi la première période veut propager l'enseignement ménager¹⁵. Elle insiste aussi sur la modestie dans le vêtement. La deuxième période expose le programme de l'enseignement ménager: on enseigne la tenue de maison, la couture, le tricot et l'alimentation. A la troisième période, on constate que l'enseignement ménager se continue à l'Institut familial. On peut noter qu'une attention plus grande est donnée au rôle maternel de la femme par la présence des thèmes suivants: "L'amour maternel est grand" et "La femme mariée ne devrait pas travailler".

Dans les trois chapitres précédents, nous sommes parti des données quantitatives pour essayer de discerner les orientations principales de la pensée. Nous avons dégagé une conception de l'éducation, de la société et de l'homme.

Mais tous les articles disponibles n'ont pas encore été consultés. A ce stade de l'analyse, il serait temps de joindre aux données antécédentes les idées exprimées dans deux autres séries de documents: d'une part, les poèmes et les chants, d'autre part, les extraits des procès-verbaux du Comité catholique¹⁶.

15 Tableau 23, p. 262.

16 Vu leur complexion particulière, ces articles demandaient un procédé d'analyse différent. Cf. p. 27.

Les poèmes et les chants relevés en première période¹⁷ ne font que souligner les tendances déjà reconnues. La poésie redit à sa façon les beautés de la nature, célèbre les patriotes et exalte les sentiments religieux. De même, le tableau 30¹⁸ manifeste un Comité catholique bouillonnant d'activités. L'école primaire, l'enseignement agricole, l'école normale, les inspecteurs d'écoles, autant de sujets présentés dans des perspectives semblables à celles que nous avons rencontrées. Les nombreuses activités rapportées sont des indices qui confirment le pouvoir exercé par le Comité catholique.

Pendant la deuxième période, la revue prend une allure plus scientifique. Le lecteur ne rencontre plus de poèmes ni de chants. Les activités du Comité catholique sont passées sous silence. On ne publie qu'un seul procès-verbal qui traite d'instruction obligatoire, de programmes et du partage des responsabilités en éducation. Ce document ne peut donc pas modifier les conclusions actuelles de l'analyse.

La première moitié de la troisième période nous offre une quinzaine de poèmes dont sept sont dédiés à Notre-Dame et deux à Samuel de Champlain. Les quelques procès-verbaux des sessions du Comité catholique rapportent des discussions sur les écoles normales, les Instituts Familiaux, les bibliothèques scolaires, etc... Ces textes viennent donc corroborer les affirmations qui viennent d'être posées.

17 Tableau 19, p. 252-253.

18 Tableau 30, p. 269.

CHAPITRE VI

STRUCTURE DE L'IDEOLOGIE FONDAMENTALE

Devant l'étendue et la diversité des données qui ont été recueillies dans la revue, le temps est venu de retracer les principales articulations de cette pensée. Nous serons ainsi amené à saisir la structure plus ou moins stable de l'idéologie transmise dans la revue.

Nous étions parti des articles de la revue, des manifestations de base de la pensée. Nous avons ensuite regroupé les thèmes sous certains titres principaux. Le contenu des sujets, des catégories et des thèmes relevés, ainsi que leurs fréquences relatives d'apparition nous ont révélé une conception de l'éducation, de la société et de l'homme. L'attention est maintenant portée sur la structure de l'idéologie.

Sans l'avoir prévu, le contenu des sujets, des catégories et des thèmes manifeste deux visages d'une même idéologie: une idéologie fondamentale qui reflète la culture de la société en général et une idéologie pédagogique qui exprime une culture propre à l'école.

Cette distinction n'est pas nouvelle. En sociologie, l'école est souvent perçue sous ces deux aspects différents. Elle est d'abord un moyen de transmission des normes culturelles reçues dans la société. A ce titre, la culture proposée à l'école sélectionne certains traits de la culture propre à une collectivité. Et, pour le chercheur, l'institution scolaire devient un poste d'observation sur toute la société. L'école est aussi un sous-système culturel. A ce titre, elle ne se limite pas à transmettre des normes reçues de l'extérieur, mais possède

sa propre culture. Elle présente alors des valeurs et des conceptions qui lui sont particulières. Elle peut aussi reformuler, selon ses besoins, des normes qui lui viennent de la société¹.

L'idéologie transmise dans la revue possède ces deux caractères. On discerne, à travers les groupes de thèmes relevés, une idéologie fondamentale. On tentera de retracer la structure de cette idéologie en retrouvant les valeurs fondamentales qui la supportent et leurs différents modes d'incarnation dans la pensée et dans l'action. On constatera alors que ces valeurs fondamentales sont, ou bien proposées explicitement, ou bien manifestées dans des matières scolaires, des modèles culturels, des activités sociales et des institutions.

Si l'idéologie fondamentale propose des valeurs et fixe des objectifs, l'idéologie pédagogique dispose des facteurs qui interviennent dans la recherche de l'idéal proposé. Pour que le but soit atteint, ces facteurs doivent être agencés rationnellement. L'idéologie pédagogique est surtout faite de concepts. On y découvrira une conception de l'enfant, une théorie de l'apprentissage, une perception du maître et de l'organisation scolaire.

Il est parfois difficile d'établir une démarcation entre les deux visages de l'idéologie. Certaines données, comme les modèles culturels, semblent communes aux deux aspects. Et bon nombre de

1 Fernand Dumont, Scolarisation et socialisation, Pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation, dans Contributions à l'étude des Sciences de l'homme, Cahier no 5, 1962.

documents analysés, comme les matières scolaires, constituent des indices valables des deux formes de l'idéologie. Dans le but de déterminer une ligne de conduite, on pourrait retenir le principe suivant: tous les éléments qui sont essentiels au fonctionnement de l'école appartiennent à l'idéologie pédagogique. Il reste donc pour l'identification de l'idéologie fondamentale les éléments qui débordent le cadre scolaire.

1. Deux valeurs fondamentales: la religion et la nation.

Pendant toute la période étudiée, les articles de la revue reviennent constamment sur deux valeurs fondamentales: la religion et la nation. Les différents groupes de thèmes relevés manifestent une de ces valeurs ou les deux à la fois. Pendant la première période, les valeurs explicitées s'enracinent profondément dans la vie sociale; il y a alors correspondance entre l'explicite et le vécu.

La deuxième période propose les mêmes valeurs mais leur force d'insertion dans la vie s'affaiblit. Et le terme nation ne recouvre plus tout à fait les mêmes réalités. Avec l'arrivée de la troisième période, la religion a grand peine à sortir des cadres d'un programme d'enseignement et le patriotisme subit de profondes transformations.

Dans les pages qui suivent, on se propose de retracer le cheminement des valeurs. Les citations suggérées ne veulent pas servir de preuves aux positions avancées, elles aideront plutôt le lecteur à se situer dans le climat intellectuel qui prévalait à une époque déterminée.

Pour les rédacteurs de la revue, la religion est considérée comme la valeur ultime. Lorsqu'ils veulent définir les objectifs généraux de l'éducation, ils déclarent sans hésitation que celle-ci doit être chrétienne. Ceci implique que tous les aspects de la formation doivent être christianisés.

Il s'agit de donner une modalité religieuse à la formation intégrale dont nous avons parlé, formation de l'intelligence, de la volonté et des facultés sensibles, formation individuelle et sociale².

La promotion de la religion ne peut pas être identifiée à la défense d'un système scolaire confessionnel. Elle est plutôt une valeur, la valeur ultime qui doit se retrouver dans toute vie d'homme: l'éducation doit conduire à la rencontre avec Dieu.

Plusieurs autres groupes de sujets, de catégories et de thèmes viennent s'accrocher à une deuxième valeur que l'on appellera la nation. Mais cette valeur se prolonge en plusieurs ramifications. Pendant la première période, la nation canadienne-française s'identifie tour à tour avec le sol, la tradition et la langue française, trois sous-valeurs qui sont à la fois des éléments constitutifs de la nation et des conditions de son existence. La religion elle-même se met quelquefois au service de la nation.

2 Père Albert, o.f.m. cap., Formation religieuse, dans L'enseignement primaire, vol. 2, no 2, octobre 1942, p. 109.

En un mot, la patrie, c'est la terre natale, avec la langue, les moeurs, les institutions et la religion nationales; la patrie c'est la nationalité; pas de nationalité sans ces grandes choses, et pas de patrie sans nationalité³.

Qu'il suffise de rappeler ici la signification de ces trois sous-valeurs reliées à la nation. Le sol canadien, c'est à la fois le fruit de la conquête des explorateurs, des colons et des soldats qui ont reculé l'envahisseur. Il est aussi, lorsqu'on le cultive, une source de richesses, un lieu de sécurité et un maître de sagesse.

Je disais il y a un instant que dans le cadre magnifique de nos paroisses rurales, la Terre est la grande éducatrice de l'homme à tous les âges de son existence. Elle enseigne à l'enfance en lui révélant les merveilles de la Création et en lui faisant aimer le sol natal; elle enseigne au jeune homme et à la jeune fille en âge de fonder un foyer combien la grande loi du travail, observée avec constance, est source de succès et de bonheur; au père et à la mère de famille que l'industrie paysanne est la plus stable, la plus féconde, la seule qui soit à l'abri des crises profondes qui étreignent les grandes villes, parce qu'elle relève directement de Dieu qui envoie pluie et soleil; enfin au citoyen chrétien, au paroissien, que l'agriculture est moralisatrice, qu'elle lui révèle sa dignité de collaborateur de la Providence et lui donne l'idée concrète de la patrie en l'attachant, au sol natal⁴.

La tradition, c'est l'histoire des Canadiens français en Amérique, une histoire qui illustre le courage, la grandeur d'âme et la détermination de nos ancêtres face à l'envahisseur anglais. La

³ Honoré Mercier, Ancien Premier Ministre de la Province de Québec, La Patrie, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 4, décembre 1930, p. 259.

⁴ C.-J. Magnan, La terre éducatrice, dans L'enseignement primaire, vol. 55, no 1, septembre 1933, p. 67-68.

tradition c'est aussi le fruit de l'histoire, i.e. les institutions que nos ancêtres ont mises sur pied et que nous recevons comme un héritage à conserver.

La langue française est une part de cet héritage. Elle est une valeur en elle-même: parler français c'est un titre de noblesse et un signe de culture. Plus encore, elle est avec la religion catholique l'âme de notre nation.

Ne l'oublions pas, en perdant la religion et la langue de ses pères, le Canadien français perd sa patrie⁵.

La nation résume donc ces trois grandes valeurs: le sol, la tradition et la langue française. Mais ces valeurs sont constamment mises en danger. Cet héritage risque de se détériorer par négligence ou au contact d'éléments subversifs. Il faut donc transmettre à la jeunesse une éducation nationale qui lui fasse apprécier ces valeurs.

La revue décrit un patriotisme qui limite ses intérêts au Canada français. Le sol, la tradition, la langue française, autant de valeurs qui, parce qu'elles sont mises en danger, subissent un processus d'amplification. La terre est abandonnée au profit de la ville, les institutions et, parmi elles, l'institution scolaire, n'ont réussi à s'établir qu'après des luttes interminables et la langue française subit l'assaut quotidien de l'anglicisation. Dans ce contexte les deux principales caractéristiques du patriotisme canadien-français,

⁵ Honoré Mercier, Ancien Premier Ministre de la Province de Québec, op. cit., p. 259.

l'attachement à l'héritage et la solidarité avec les autres groupes français, constituent une réaction de défense face aux multiples menaces qui l'entourent.

Les deux grandes valeurs qui ont été reconnues subissent pourtant des fluctuations. Les mêmes mots ne réfèrent pas toujours aux mêmes significations et une valeur proposée de façon explicite n'a pas toujours la même emprise sur la pensée et l'action.

Pendant toute la période étudiée, la valeur religieuse est celle qu'on explicite le plus facilement. Mais dès le début de la deuxième période l'insertion de la religion dans la vie sociale est beaucoup moins marquée. Le programme de religion réussit toutefois à maintenir la valeur religieuse au sein de l'école.

La nation demeure aussi, pour toute la période étudiée, une valeur fondamentale. Mais les sous-valeurs qui la constituaient ont été transformées. La vie rurale qui, pendant la première période, était considérée comme une condition de survie nationale, n'a pas réussi à retenir les migrants. Dès 1942, on ne parle presque plus d'enseignement agricole, de sciences naturelles, de ruralisation. La ville et l'école urbaine reçoivent même quelques considérations.

Pendant la deuxième période, deux sujets retiennent constamment l'attention: les traditions et la langue française.

L'histoire de nos origines, toute l'épopée de la race française en Amérique, les récits de Cartier plantant la croix aux fleurs de lys à Gaspé, de Champlain fondant Québec, de Maisonneuve établissant Ville-Marie; les Martyrs Canadiens répandant leur sang pour l'établissement de la foi au Canada, Dollard et ses compagnons sacrifiant leur vie pour le salut de la patrie, Jeanne Mance, Madeleine de Verchères, Marguerite Bourgeoys, Marie de l'Incarnation, les premières Ursulines, les Hospitalières, etc... autant d'éléments merveilleusement utilisables pour l'édification d'un idéal très élevé⁶.

Le patriotisme conserve son orientation ethnocentrique et continue à manifester les deux grandes caractéristiques déjà reconnues: attachement à l'héritage et solidarité avec les groupes français. Le troisième Congrès de la Langue Française constitue en lui-même un signe de solidarité.

Tous tant que nous sommes, fils du foyer ancestral de Québec, enfants de la dispersion minorités par le nombre mais majorités par la valeur de l'Acadie, de l'Ontario, de l'Ouest canadien, de la Nouvelle-Angleterre, de la lointaine Louisiane, venons renouveler à Québec cette affirmation collective de notre confiance dans notre nationalité⁷.

Les références au sol ont diminué considérablement et sont remplacés par des appels à la Survivance. Il ne faudrait pas oublier non plus le lien toujours aussi étroit entre le patriotisme et la religion. Quand l'écuyer québécois collabore au Sou de la Survivance, "c'est

6 Père Albert, o.f.m. cap., Formation nationale dans L'enseignement primaire, vol. 2, no 1, septembre 1942, p. 35-39.

7 Paul E. Gosselin, ptre, Troisième Congrès de la Langue Française, dans L'enseignement primaire, vol. 11, no 7, mars 1952, p. 678.

une aide à son frère des centres anglophones, pour la conservation de la culture, de la langue et de la foi ancestrales"⁸.

La troisième période amène aussi ses transformations. Même si la valeur religieuse est de plus en plus étrangère aux préoccupations quotidiennes, son contenu demeure identique.

La religion doit être réellement le fondement et le couronnement de tous les autres enseignements et d'elle, comme d'une sorte d'arbre-mère, doivent partir les ramifications des autres disciplines: humanisme, histoire, science et technique⁹.

Par contre, les réalités qui sous-tendaient la valeur nationale ont beaucoup évolué. L'amour de la terre et le retour aux traditions ont été relégués à l'arrière-plan. On est maintenant en présence d'un patriotisme qui tout en conservant son allégeance québécoise commence à parler de la Confédération. En 1960, le nationalisme canadien-français se construit sur les deux thèmes suivants: le respect de la langue parlée (on donne maintenant préséance au langage oral) et la solidarité économique avec les siens.

⁸ Omer-Jules Desaulniers, Surintendant de l'Instruction publique, Semaine de la Survivance du 22 au 29 mai, dans L'enseignement primaire, vol. 8, avril 1949, p. 688.

⁹ Citation d'un texte de la Congrégation des Séminaires et Universités, dans un article de Georges Huber, Un cadeau de S.S. Pie XII aux maîtres catholiques, dans L'Instruction publique, vol. 2, no 9, mai 1958, p. 748.

2. L'incarnation des valeurs dans la vie.

Les groupes de thèmes considérés jusqu'à présent révèlent l'existence de deux grandes valeurs autour desquelles s'élabore la pensée exprimée dans la revue. Ces deux valeurs fondamentales ont été identifiées: ce sont la religion et la nation.

Mais cette déclaration a été anticipée. Pour qu'une valeur soit reconnue comme fondamentale, il ne suffit pas qu'elle soit proposée comme telle dans quelques articles de la revue. Il faut encore y ajouter deux autres conditions essentielles: premièrement, qu'elle attire vers elle d'autres valeurs qui lui soient subordonnées, deuxièmement, qu'elle soit présente à presque toutes les manifestations de la pensée. Une valeur fondamentale s'incarne, parfois même maladroitement, dans les différentes manifestations de l'idéologie.

Si la religion et la nation ont été reconnues comme les deux grandes valeurs qui structurent la pensée de la revue, c'est parce qu'elles manifestent ces deux caractères. Les deux valeurs fondamentales rassemblent sous leur égide une série de sous-valeurs. Pendant la première période, la nation ne peut exister sans le sol, les traditions et la langue. Et la religion est présentée comme la valeur absolue qui complète le sens de toutes les autres.

Ces deux valeurs sont aussi incarnées dans la vie sociale, mais à des degrés divers, selon les périodes étudiées. De 1927 à 1936, les valeurs religieuses et nationales imprègnent la pensée et l'action. La revue rapporte une diversité d'activités socio-religieuses et la langue française, qui est une des conditions d'existence de la nation,

est perçue comme un fait social. Les modèles culturels qui, par définition, constituent une cristallisation des valeurs admises dans une société se concentrent sur deux pôles: le religieux et le laïque.

Rares sont les groupes de thèmes qui ne se rattachent pas à l'une des deux grandes valeurs. Le maître est parfois présenté comme un apôtre et un patriote. L'enseignement de la géographie prépare à la contemplation de Dieu ou vient se rallier aux efforts de l'éducation nationale.

Cependant trois matières demeurent étrangères aux valeurs reconnues: le dessin, l'anglais et les mathématiques. Ces trois disciplines ne réussissent pas à s'intégrer dans l'ensemble de la pensée. La présence du dessin dans le programme scolaire est plutôt le fait d'un emprunt à la culture française. N'étant pas nourri par un climat d'expression artistique, il est une des premières disciplines à disparaître. L'enseignement de l'anglais conserve une place importante pour toute la période étudiée, mais on n'arrive pas à lui fixer des objectifs. On concilie difficilement l'apprentissage de l'anglais avec un patriotisme ethnocentrique dont l'élaboration n'est pas étrangère à la Conquête des Britanniques. Et les mathématiques enseignées n'étant pas orientées vers l'utilisation dans les techniques et les sciences, on se contente des quelques notions qui pourront être utiles au commerce familial.

De 1942 à 1951, on continue à reconnaître explicitement deux grandes valeurs: la religion et la nation. Mais leur force d'insertion

dans la vie quotidienne s'est atténuée. Les modèles culturels, religieux et laïques ont presque disparu. Les activités socio-religieuses sont moins grandioses et il faut attendre l'organisation du Troisième Congrès de la langue française pour entendre parler du "fait français"¹⁰. Seules les matières scolaires manifestent sans ambages l'incarnation de ces valeurs à l'école. La religion et le français sont toujours les disciplines qui reçoivent le plus de thèmes. Et l'histoire du Canada se voit accorder deux fois plus d'attention que pendant la première période.

De 1954 à 1957, les auteurs de la revue proclament les mêmes valeurs. Mais comme on l'a déjà noté, une valeur explicitement proclamée n'est pas nécessairement une valeur qui s'insère dans la vie quotidienne. La religion et la nation trouvent encore des défenseurs, mais ils sont de moins en moins nombreux et de moins en moins écoutés.

On remarque encore quelques activités socio-religieuses. On organise des campagnes en faveur du parler français. La religion et le français sont les matières scolaires qui conservent le plus de thèmes. Mais l'enseignement de l'histoire alterne maintenant avec l'enseignement de la géographie. Et les modèles culturels, déjà peu nombreux, nous présentent surtout des laïques contemporains. Le couple chrétien-patriote s'est désintégré. Le mariage foi et langue a été annulé. D'autres valeurs tentent de se frayer un passage, de nouvelles

¹⁰ En 1951, L'enseignement primaire consacre un numéro complet au thème du Congrès.

cohérences conceptuelles commencent à s'imposer. Le retour aux traditions est remplacé par un désir de compréhension du changement. L'univers de la science, de la technique et de l'économie reçoit un accueil enthousiaste. Un monde nouveau se prépare.

3. L'apparition de valeurs nouvelles.

Les années 1960 et 1963 manifestent des tendances qui jusque là avaient été considérées avec une prudence extrême. Une nouvelle valeur se rencontre dans plusieurs documents, une valeur qui décrit l'attitude de l'homme dans sa vie sociale, une valeur qui pourrait être intitulée la compréhension du changement. L'homme idéal serait celui qui est en mesure de saisir les changements qui s'opèrent dans la société. Cette compréhension le rendrait capable de relier le monde de présent à l'expérience passée et il pourrait alors devenir un bon chrétien, un citoyen responsable, un maître compétent.

Témoin de son époque et de son milieu, le maître doit d'abord le juger lucidement en fonction de valeurs et de principes éprouvés et les influencer positivement¹¹.

La compréhension du changement n'est pas toutefois l'unique valeur proposée. L'éducation continuera à être chrétienne mais sera bientôt voilée par la présence d'objectifs plus immédiats. Les jeunes doivent se préparer aux affaires ou s'engager dans des carrières scientifiques.

¹¹ Fernand Toussaint, L'enseignant et la vie de son milieu, dans L'Instruction publique, vol. 8, no 5, février 1964, p. 393.

Le patriotisme se présente sous un jour complètement nouveau. Le peuple canadien-français s'était toujours caractérisé par son attachement aux valeurs spirituelles. Il ne peut désormais préserver ces dernières sans l'acquisition d'une puissance économique.

Notre culture française tant vantée ne commandera le respect que le jour où elle s'appuiera sur des réalisations économiques de première grandeur, où nos savants soutenus par nos financiers présenteront au monde des découvertes originales, hardies, humaines¹².

Le pouvoir économique devient donc pour les Canadiens français une condition d'épanouissement et même d'existence.

La condition actuelle d'infériorité et de dépendance économique de la communauté canadienne-française met en grave danger son épanouissement et même son existence¹³.

Les valeurs qui sous-tendaient la nation se sont donc encore une fois transformées. Les richesses du sol sont définitivement remplacées par celles de l'industrie et la tradition est compromise par une conscience aiguë des changements que traverse la société. La langue est seule à conserver son importance.

Vers la fin de la troisième période, le patriotisme présente donc des caractéristiques nouvelles. Le véritable citoyen est celui qui met tout en oeuvre pour enrichir la communauté à laquelle il appartient. Les liens de solidarité entre groupes français étaient autrefois

¹² Clément Cormier, c.s.c., Place de l'économie chez les Canadiens français, dans L'Instruction publique, vol. 5, no 9, mai 1961, p. 714.

¹³ Richard Arès, s.j., Du devoir de solidarité économique pour les Canadiens français, dans L'Instruction publique, vol. 5, no 9, mai 1961, p. 752-760.

ceux de l'histoire, de la culture et de la religion. Le lieu de rencontre se situe aujourd'hui dans l'économie. Le Canadien français se retrouve encore une fois face à l'Anglais.

Les membres du Conseil s'inquiétaient et s'inquiètent encore de notre pauvreté comme race sur le terrain économique. Cette infériorité date de la Conquête qui ruina le commerce canadien-français,... Brusquement le vainqueur s'installait aux postes de commandes. Il y est encore¹⁴.

Mais le vainqueur sera de moins en moins perçu à travers l'épopée de l'histoire. En abordant la question économique, on découvre qu'il est là, à côté de nous. C'est sans doute cette vision nouvelle qui permet la parution de quelques articles sur la Confédération.

La structure de l'idéologie fondamentale est donc sujette à beaucoup de variations. De 1927 à 1936 les valeurs explicitées sont aussi des valeurs vécues. La deuxième période propose les mêmes valeurs, mais elles se reflètent de moins en moins dans les gestes quotidiens. Et ce n'est qu'à partir de 1960 que l'on peut conclure à l'apparition de valeurs nouvelles.

Le processus de destructuration et de restructuration des valeurs semble suivre des étapes précises. Une valeur commence à se désintégrer lorsqu'elle cesse d'inspirer la vie de tous les jours. On peut alors s'attendre soit à un changement de signification dans

¹⁴ Monseigneur Paul-Emile Gosselin, p.d., Secrétaire général du Conseil de la Vie française en Amérique, Une question toujours d'actualité, dans L'Instruction publique, vol. 5, no 9, mai 1961, p. 707.

une valeur proclamée, soit à l'apparition d'une valeur nouvelle. Le programme d'une matière d'enseignement ne sera transformé qu'après la proclamation d'une valeur nouvelle.

CHAPITRE VII

STRUCTURE DE L'IDEOLOGIE PEDAGOGIQUE

1. Conception de la personne et éducation.

L'idéologie fondamentale se structurait autour de certaines valeurs. L'idéologie pédagogique se construit avec des concepts. L'idéologie fondamentale s'exprimait en termes de finalité, l'idéologie pédagogique s'intéresse au comment, au fonctionnement de l'éducation. Cette distinction toutefois n'est pas absolue et il peut arriver qu'une conception jugée très importante prenne en même temps figure de valeur.

Le fonctionnement de l'école fait appel à un groupe^{de} schémas conceptuels qui s'imbriquent les uns dans les autres et s'agencent comme les rouages d'un même ensemble. On présente ainsi une conception de la personne, une théorie de l'apprentissage, un maître idéal et un modèle d'organisation scolaire. Ces conceptions, assez bien définies en première période, se transforment plus ou moins complètement dans les périodes subséquentes.

De 1927 à 1957, la revue nous offre une conception de la personne qui semble prendre sa source dans la psychologie rationnelle de saint Thomas, une discipline enseignée à l'école normale.

Cette dernière science (la philosophie) a sa place nécessaire dans la culture pédagogique de nos normaliennes, car elle comprend la Psychologie qui étudie les facultés de l'âme telles qu'elles sont; la logique, la morale et l'éthique qui nous enseignent ce qu'elles devraient être, en assignant des règles à notre intelligence pour connaître le vrai, à notre volonté pour réaliser le bien, à notre imagination pour atteindre le beau¹.

L'homme (il faudrait dire l'âme) est un ensemble de facultés dont le développement dépend de la croissance naturelle de l'individu et de l'exercice des facultés.

L'âme est active et l'usage de ses facultés, l'exercice de ses puissances sont des conséquences de cette activité. Tout être vivant est doué d'activité, mais chez la plante et l'animal, l'activité est purement spontanée, instinctive, automatique. Chez l'être intelligent raisonnable, elle est réfléchie ou volontaire. Elle se manifeste sous des états bien gradués, parallèles au développement de l'âme; d'instinctive qu'elle est dès le premier âge, elle passe bientôt à l'état d'habitude, pour devenir ensuite consciente ou volontaire et par conséquent libre, lorsque la raison, suffisamment éclairée, règle les manifestations de la volonté².

Ces textes sont assez explicites. On comprend mieux maintenant le thème souvent répété: "L'éducation se fera par le développement harmonieux de toutes les facultés". On comprend mieux aussi l'importance donnée aux deux facultés principales de l'âme, l'intelligence et

1 J.E. Paquin, L'éducation professionnelle dans nos écoles normales, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 6, février 1931, p. 359.

2 Jos. Bourdoux, Ce que c'est que l'activité volontaire et la personnalité, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 2, octobre 1930, p. 87.

la volonté, une intelligence faite "pour connaître le vrai" et une volonté utilisée "pour réaliser le bien".

La théorie des facultés sert aussi de fondement rationnel à la distinction entre l'éducation et l'instruction et à la subordination de celle-ci à l'éducation. L'instruction, c'est le développement de l'intelligence. Cependant une intelligence même très développée ne conduit pas nécessairement au bien. Si l'on veut donner une véritable éducation il faut aussi être attentif au développement de la volonté, à l'éducation morale.

Avant de pousser plus loin nos investigations dans le domaine des principes et pour ne pas verser dans l'erreur où sont tombées les pédagogies de la Révolution, il est nécessaire de bien distinguer entre l'instruction et l'éducation. La première n'est qu'une partie de la seconde (...)

S'il convient, après cela, d'établir des degrés en valeur et en importance entre les différentes parties de l'éducation, ce n'est certes pas l'éducation morale qu'il faille placer au-dessous de l'instruction profane³.

Le rôle de l'intelligence et de la volonté et la distinction entre éducation et instruction sont des notions très précises pendant la première période. De 1942 à 1963, les écoles de la pédagogie nouvelle et ensuite les découvertes de la psychologie introduisent quelques éléments nouveaux. L'éventail des facultés s'est agrandi; on parle maintenant de l'imagination comme d'une faculté importante. Et la distinction entre éducation et instruction perd de son relief. On

³ J.H. Bessette, inspecteur d'écoles, L'éducation, son but, sa nature, ses moyens essentiels (suite), dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 6, février 1931, p. 364.

parle plutôt de l'éducation du caractère en y reliant quelques considérations morales. Il faudra désormais être attentif à la formation générale en insistant sur les points suivants: obéissance, franchise et loyauté.

2. Une théorie de l'apprentissage.

La revue présente à ses lecteurs une conception de la personne que l'on pourrait désigner sous le nom de théorie des facultés. Cette conception sert de fondement rationnel à une notion de l'éducation. En partant des multiples données sur les méthodologies, on arrive aussi à discerner une théorie de l'apprentissage qui se prête à quelques changements. Selon les époques, on appuiera sur le rôle du maître, sur l'intérêt de l'élève ou sur son dynamisme général.

De 1927 à 1936, l'acquisition de connaissances nouvelles dépend de quatre facteurs réunis: l'éveil des facultés, l'observation, la participation de l'intelligence et les exercices. Une première condition à l'apprentissage, c'est l'éveil des facultés: éduquer, "c'est tirer du sommeil et de l'engourdissement les facultés endormies, pour les développer, les faire grandir, les élever à un niveau supérieur"⁴.

⁴ J.H. Bessette, L'éducation, son but, sa nature, ses moyens essentiels, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 5, janvier 1931, p. 295.

La part du professeur est donc importante. La force et la sûreté de sa voix, les interrogations qu'ils lancent sont autant de stimuli qui mettent en branle l'activité des facultés.

Sans le secours extérieur de la parole qui éveille leurs facultés, la plupart des enfants resteraient dans une espèce d'assoupissement, car chez tous ne se trouve pas cette force intérieure qui peut agir seule ou d'elle-même. Les facultés de l'âme ne commencent guère à entrer en exercice que sous l'influence d'une excitation externe; ...⁵

Le deuxième facteur de l'apprentissage fait plutôt appel à l'activité de l'élève. Il s'agit de l'observation. Toute connaissance part de l'observation d'un matériel concret. Beaucoup d'auteurs appuient leur exposé sur la célèbre phrase de saint Thomas: Nihil in intellectu quin prius fuerit in sensu.

Le troisième facteur de l'apprentissage, c'est l'intelligence, une faculté capable de relier entre eux les fruits multiples de l'observation.

Grâce à ses facultés d'élaboration, l'esprit peut coordonner et organiser d'une façon systématique les données vécues et conservées par la mémoire et l'imagination. Il y introduit un ordre logique en établissant entre elles des rapports. Au moyen de cette réduction des idées les unes aux autres sous certains rapports, l'esprit peut les réunir dans des vues d'ensemble, qui réalisent cette unité, où tendent tous les efforts de l'intelligence⁶.

⁵ Un vieux maître, Que faut-il entendre par l'enseignement? dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 2, octobre 1930, p. 148.

⁶ J.E. Paquin, Langue française et éducation complète, dans L'enseignement primaire, vol. 55, no 1, septembre 1933, p. 12.

On pourrait donc généraliser assez facilement la méthode d'enseignement proposée par un professeur de géographie: "Observer d'abord et réfléchir ensuite: telle est notre méthode d'enseignement géographique"⁷.

Un dernier élément vient s'ajouter aux trois autres. Un apprentissage ne peut pas se faire sans exercices. Les exercices proposés dans les méthodologies revêtent diverses significations. Parfois, ils prennent plutôt l'allure d'une mise en forme musculaire. On élabore autour d'un sujet des exercices de vocabulaire et de phraséologie qui préparent à la composition. Un deuxième type d'exercices vise plutôt à développer des habitudes, des mécanismes. Enfin, les exercices d'application amènent un approfondissement des notions apprises en classe.

Pour être complet, il faudrait rattacher à la théorie de l'apprentissage les quelques articles sur l'émulation. En effet, la présence des pairs dans une salle de cours n'est pas d'abord perçue comme un moyen de socialisation, mais plutôt comme un stimulus aux exercices de l'apprentissage.

La deuxième période a été sensible aux diverses écoles de la pédagogie nouvelle. La conception de l'apprentissage en est transformée. La théorie de la première période comportait quatre facteurs: deux éléments prépondérants, l'éveil continu des facultés et

⁷ Fr. M., Enseignement de la géographie, dans L'enseignement primaire, vol. 49, no 2, octobre 1927, p. 94.

l'observation; deux éléments essentiels mais secondaires, l'intelligence et l'exercice. La deuxième période ne nie pas la nécessité de ces facteurs, mais introduit un nouvel élément qui vient bouleverser l'agencement de tous les autres.

La grande condition de l'apprentissage, c'est l'intérêt. Ce n'est plus le maître qui par sa voix et ses questions maintient les facultés en alerte, mais c'est l'intérêt de l'étudiant. Ce n'est plus tellement les exercices qui vont mettre en branle l'activité des facultés, mais l'intérêt. Par contre, l'observation d'un matériel concret constitue le premier pas de l'apprentissage dans l'enseignement des mathématiques.

Si l'on tentait de reformuler de façon concise la théorie de l'apprentissage de la deuxième période, il semble qu'on arriverait à la formulation suivante: tout progrès dans l'apprentissage est toujours le résultat de l'activité personnelle de l'élève. Il doit multiplier et raffiner les observations de ses sens et coordonner le fruit de ses observations par l'exercice de son intelligence. Mais pour que cette activité soit pleine et soutenue, pour qu'elle fasse appel à toutes les puissances de son être, il faut qu'elle provienne de l'intérêt de l'élève. La seule raison d'être du centre d'intérêt, c'est l'activité de l'élève.

Le "Grand Commandement" du nouveau programme est à peu près ceci: il faut intéresser pour que l'enfant soit actif, pour que son intelligence soit active, pour qu'il travaille réellement, pour que son cerveau travaille⁸.

La revue présente aussi quelques articles sur les différences individuelles et plusieurs questionnaires d'examens objectifs. Ces textes constituent autant d'indices de l'attention portée à chaque enfant.

Nous le répétons: dans son esprit, le nouveau programme d'études demande aux titulaires d'adapter leur enseignement au développement mental de leurs élèves et de diffuser la science au rythme des puissances d'assimilation de chaque individu. Cet enseignement nécessite de fréquents diagnostics sans lesquels le maître ne pourrait doser efficacement la matière⁹.

Il ne faudrait pas conclure toutefois que de 1942 à 1951, la méthode active et la méthode des centres d'intérêt ont envahi toutes les classes de la province. La revue nous rapporte bien quelques expériences vécues par l'un ou l'autre professeur. Mais la majorité des articles ne constituent qu'une source de renseignements sur ces méthodes. Toute cette documentation transforme quelque peu la conception de l'enfant et en définitive la méthodologie de l'enseignement.

Pendant la troisième période, la théorie de l'apprentissage se présente avec quelques préoccupations nouvelles, mais aussi avec

⁸ Gérard Beaudry, L'Enseignement de l'arithmétique, dans L'enseignement primaire, vol. 8, no 2, octobre 1948, p. 125.

⁹ Victor Doré, Surintendant de l'Instruction publique, Présentation, dans L'enseignement primaire, vol. 8, no 1, septembre 1948, p. 2.

quelques déceptions. On maintient la nécessité de l'observation, d'un matériel concret et on accorde beaucoup d'importance à l'illustration et au film. Le rôle de l'intelligence est sauvegardé. Mais on ne croit plus beaucoup à l'activité de l'élève soulevée par le simple jeu de l'intérêt. On peut même se demander si l'invention de "la période des activités dirigées", activité de loisir culturel choisie par l'élève, mais animée par le maître, ne signifie pas que la mentalité de l'école active n'a pas réussi à s'installer à l'intérieur des classes régulières. Il y aura au moins un moment dans la semaine où l'élève pourra laisser libre cours à ses inspirations personnelles et ce sera "la période des activités dirigées"¹⁰.

Les facteurs qui composent la théorie de l'apprentissage (éveil des facultés, rôle de l'observation, participation de l'intelligence, exercices) nous apprennent beaucoup de choses sur l'enfant. Ces facteurs nous ont placé face à l'enfant qui reçoit son instruction, qui développe son intelligence. Toutefois l'école se propose surtout de lui donner une éducation. Quelles sont donc les caractéristiques de l'enfant face à l'éducation que ses professeurs ont mission de lui transmettre?

Les données élaborées pour la revue sont ici beaucoup moins explicites. Elles évoluent selon les périodes étudiées. De 1927 à 1936, on nous décrit un enfant qui est naturellement innocent et

¹⁰ Jean Saint-Louis, ptre, La sixième heure, dans L'Instruction publique, vol. 2, no 1, septembre 1957, p. 47.

distrain, qui a besoin d'une autorité qui le guide avec sûreté et amour. L'enfant a aussi besoin de s'identifier à un maître qu'il admire.

Pendant la deuxième période, l'instruction fait appel à l'intérêt de l'élève et on respecte, en principe du moins, les différences individuelles. Les relations maître-élèves sont aussi transformées. La discipline se continue, mais elle semble perdre de sa rigidité. L'éducateur découvre les dynamismes personnels de l'étudiant et est disposé à leur accorder plus d'importance.

Les années 1960 et 1963 révèlent d'autres préoccupations. La conception de la personne, la notion de l'éducation et les théories de l'apprentissage sont remises en question par l'apparition d'une abondance de documents sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. On ne tente même plus d'élaborer de nouvelles théories tant on sent le besoin de se remettre à l'étude de l'enfant. On essaie de mieux comprendre l'enfance exceptionnelle. On se met à l'école de Henri Wallon, de Jean Piaget et de Sigmund Freud pour trouver une explication au développement psychologique de l'enfant. Les problèmes de l'adolescent sont marqués par l'éveil de l'amour, la rencontre du monde adulte, l'intégration du moi, la conquête de l'autonomie et de la liberté.

Tous ces documents d'études sur la psychologie amènent les éducateurs à réaffirmer ce que les écoles de la pédagogie nouvelle avaient enseigné au début de la deuxième période. L'enfant possède son dynamisme propre et l'éducation se doit de le respecter.

Eduquer, ce n'est pas augmenter par le dehors, mais c'est faire croître par le dedans. Apprendre, ce n'est pas s'assimiler des mots, c'est entrer en contact avec la réalité¹¹.

3. La situation du maître.

Les pages précédentes circonscrivent la conception de l'éducation et la théorie de l'apprentissage émises dans la revue. Le rôle joué par l'instituteur est en partie déterminé par ces conceptions. Ce rôle évoluera avec elles.

De 1927 à 1936, on pourrait caractériser le maître par ces trois fonctions essentielles: il expose des leçons, exerce la discipline et donne le bon exemple. Le statut qui lui est conféré se définit par deux traits: la compétence et la noblesse. C'est une véritable mission qui lui est confiée.

Ce n'est pas un métier que l'instituteur exerce, c'est un apostolat. On lui confie ce que la famille a de plus cher, les enfants; ce qui appartient à Dieu, les âmes et ce dont la patrie a besoin, des intelligences bien cultivées et bien éclairées¹².

Pendant la deuxième période, les écoles de la pédagogie nouvelle placent l'instituteur dans une autre situation. Le centre d'intérêt

¹¹ Paul Yvon Vertefeuille, L'école doit être à la mesure de l'enfant, dans L'Instruction publique, vol. 5, no 3, novembre 1960, p. 220.

¹² C.-J. Magnan, Allocution prononcée à l'Ecole normale des filles (C.N.D.) de Montréal, à l'occasion de la collation des diplômes, le 19 juin 1930, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 2, octobre 1930, p. 84.

amène le professeur à descendre de la tribune d'exposition. La discipline devient moins exigeante. Son statut demeure identique, même si on cesse de s'intéresser à l'Ordre du mérite scolaire. On n'a plus à dénoncer les mauvaises conditions salariales qui lui étaient trop souvent imposées. Sa fonction est devenue plus importante et il l'accomplira d'autant mieux s'il est vertueux et compétent.

Au cours de l'année scolaire qui s'achève, on a beaucoup parlé de l'importance de la profession de l'enseignement et du prestige qui doit la revêtir. Cette influence morale, indispensable pour assurer une action bienfaisante sur la jeunesse et un rayonnement efficace sur la société, les éducateurs l'augmenteront grâce à leur haute vertu morale, à leur sûreté de jugement et à une culture sans cesse enrichie¹³.

Mais l'objet de la compétence s'est passablement transformé. Enseigner, ce n'est plus donner une leçon, ni maintenir la discipline. C'est beaucoup plus être attentif aux capacités d'absorption de l'élève¹⁴.

Les années 1960 et 1963 nous révèlent un professeur qui prolonge son action dans la vie sociale: "il ne suffit pas de savoir porter des jugements sûrs, il faut aussi avoir le courage de les véhiculer dans la société afin de participer à son évolution"¹⁵.

¹³ Omer-Jules Desaulniers, Message de fin d'année, dans L'Instruction publique, vol. 2, no 10, juin 1958, p. 841.

¹⁴ Paul Yvon Vertefeuille, L'enfant ne peut être bien éduqué que s'il est bien connu, dans L'Instruction publique, vol. 5, no 10, juin 1961, p. 834.

¹⁵ Fernand Toussaint, L'enseignant et la vie de son milieu, dans L'Instruction publique, vol. 8, no 5, février 1964, p. 393.

Les diverses associations d'instituteurs et d'institutrices se sont aussi transformées en syndicats. On ébauche alors de nouveaux critères qui permettront d'évaluer le statut du maître.

Cependant, malgré toutes ces exigences, à cause de toutes ces obligations, l'instituteur n'est pas tout à fait un professionnel. Son organisation professionnelle répond à plusieurs des exigences habituelles d'une profession, mais pas à toutes. L'enseignant n'a pas de liberté académique. Il ne contrôle pas l'entrée dans sa profession. Il n'est pas toujours de niveau universitaire. Et surtout, il n'a pas la reconnaissance du public¹⁶.

Le rôle du maître ne se limite plus à une communication de connaissance. L'instituteur de la première période déborde le cadre de l'instruction en réalisant en même temps une oeuvre d'éducation. "Il est un apôtre et un patriote"¹⁷. Le maître de 1960 franchit la cour de l'école en s'adonnant à une action sociale.

4. Un modèle d'organisation scolaire.

Les articles de la revue présentent l'organisation scolaire sous différents aspects. Le lecteur peut d'abord relever les rôles joués de fait par chacun des rouages du système: Comité catholique, commissions scolaires, inspecteurs d'écoles. On peut aussi relever une conception théorique du partage des responsabilités en éducation. Enfin, on discerne selon les périodes une appréciation plus ou moins positive du système scolaire établi.

¹⁶ G. Raymond Laliberté, Le statut de l'enseignant, dans L'Instruction publique, vol. 8, no 4, janvier 1964, p. 305.

¹⁷ Tableau 9.1, p. 236.

Pour toute la période étudiée, mais spécialement de 1927 à 1936, le Comité catholique fait figure d'autorité suprême en matière d'éducation. On n'a qu'à relire les sujets et les catégories discutés dans les sessions du Comité¹⁸ pour discerner l'importance de ses fonctions.

Le Comité catholique est le lieu où se concentrent l'information et la recherche. Chaque session voit nombre de sous-comités et organismes administratifs présenter leur rapport pour fin de discussion et d'approbation. Le Comité catholique est aussi un centre de décision. C'est là que manuels et programmes sont approuvés, que la création de nouvelles écoles est décidée, que règlements scolaires naissent ou sont transformés. Bref, le Comité catholique possède une administration centralisée, peut-être lente à démarrer (la revision du programme de l'école élémentaire en 1946 s'est étendue sur trois années), mais efficace lorsque les problèmes sont jugés urgents.

Il est intéressant de comparer le pouvoir du Comité catholique avec celui que la revue attribue au Département de l'instruction publique et aux commissions scolaires. Le Département est au service du Comité catholique. Il en est dans certains domaines l'agent exécutif. Quant aux commissions scolaires, on leur accorde très peu d'espace. Et les messages relevés proviennent, la plupart du temps, du Comité catholique ou du Surintendant qui annoncent aux commissions scolaires une nouvelle législation ou leur rappellent leurs devoirs.

¹⁸ Tableau 30, p. 269.

L'inspecteur d'écoles constitue un lien entre le Département de l'instruction publique d'une part, les commissions scolaires et l'instituteur d'autre part. De 1927 à 1936, l'inspection est une fonction de prestige. Le candidat doit subir un examen qui met à l'épreuve ses connaissances des matières scolaires et de la pédagogie. L'inspecteur évalue la qualité de l'enseignement et fait appliquer les règlements scolaires. Sa fonction, très importante au début, tombe presque dans l'oubli pendant les deux dernières périodes. Le centenaire de la loi d'inspection, célébré en 1951, constitue un dernier acte de présence des inspecteurs dans la revue¹⁹.

Le rôle primordial du Comité catholique a déjà été reconnu dans l'organisation pratique du système d'éducation. Mais la revue propose également une conception théorique du partage des responsabilités en éducation. Trois institutions se doivent de mettre la main à l'éducation.

La famille a d'abord les premiers droits et les premiers devoirs envers l'enfant. L'éducation de ce dernier est une de ses principales responsabilités. Le maître d'école n'est qu'un délégué des parents. L'Eglise, en tant qu'institution voulue par Dieu pour guider l'homme vers son salut, a aussi une grande part de responsabilité. Enfin l'Etat ne devra intervenir dans l'éducation que pour aider les deux premières institutions à réaliser leurs tâches ou pour suppléer

¹⁹ On pourrait se référer aux six articles parus dans L'enseignement primaire, vol. 11, no 8, avril 1952, p. 747-763.

à leur incapacité. Le discours de l'Honorable Cyrille-F. Delage ne fait que résumer ces positions qui demeurent identiques pour les deux premières périodes.

Ces importants devoirs (ceux de l'éducation de l'enfant) l'Eglise, la Famille et l'Etat sont tenus à leur accomplissement: l'Eglise gardienne de la foi et de la morale, par le droit divin; la Famille, par le droit naturel, et l'Etat, par un droit indirect, étant l'auxiliaire de la Famille et de l'Eglise et, à leur défaut, le protecteur de l'enfant, de la famille, de la société²⁰.

La pensée présentée en troisième période reflète une légère évolution. On préférerait conserver les structures anciennes.

Mon expérience récente ou lointaine m'a convaincu que nous devons continuer de respecter les cadres généraux de notre système. Ce système, il arrive qu'en certains milieux on le critique facilement; on prétend qu'il est désuet, qu'il ne permet pas la représentation parfaite de tous les intérêts. On voudrait le chambarder ou le détruire pour le remplacer par de nouvelles structures. Je ne pense pas que cela soit nécessaire et je crois même que ce serait dangereux de renier le passé. Nous devons plutôt, à l'intérieur des cadres anciens, essayer d'appliquer les méthodes nouvelles que nous imposent les problèmes modernes et que nous suggèrent les progrès de la pédagogie²¹.

On concède toutefois à l'Etat des responsabilités un peu plus étendues, mais on craint un contrôle trop étroit. Ainsi le rôle de

20 Cyrille-F. Delage, Discours de l'Honorable Cyrille-F. Delage, Surintendant de l'Instruction publique, lors de la Semaine d'Education aux Trois-Rivières, le 4 juin 1933, dans L'enseignement primaire, vol. 55, no 1, septembre 1933, p. 5.

On pourrait aussi se référer à un article intitulé Le système scolaire de la Province de Québec, dans L'enseignement primaire, vol. 11, no 5, janvier 1952, p. 457-471.

21 Yves Prévost, Allocution prononcée par l'Honorable Yves Prévost, Secrétaire de la Province, dans L'Instruction publique, vol. 2, no 8, avril 1958, p. 723.

l'Etat dans le domaine de l'enseignement secondaire pourrait être précisé, mais "la plupart des établissements secondaires et ceux qui les dirigent ne souhaitent pas un contrôle trop étroit de la part des pouvoirs publics"²².

Lorsqu'il s'agit d'évaluer le système d'éducation, les rédacteurs de la revue sont facilement explicites. Pendant la première période, l'appréciation du système porte sur deux aspects. Notre système scolaire est bon parce qu'il est confessionnel et parce qu'il est un héritage durement acquis. Il faudrait, semble-t-il, faire un rapprochement entre les attitudes qui sont créées autour de l'école et celles qui entourent la patrie. On pourrait alors parler d'un patriotisme scolaire. L'institution scolaire a aussi ses fondateurs, ses défenseurs et ses héros.

En restant eux-mêmes, en organisant leurs propres écoles, en soutenant les établissements d'éducation établis sous le régime français, nos pères sauvèrent la nationalité canadienne-française de l'apostasie religieuse et nationale. Et c'est grâce à la sagesse et à la fermeté de Mgr Hubert qu'ils surent renoncer à des avantages matériels pour conserver leur âme française et catholique²³.

Parmi les modèles culturels relevés, on retrouve plusieurs grands éducateurs.

22 Yves Prévost, op. cit., p. 725.

23 C.-J. Magnan, Mgr Hubert, 9e évêque de Québec, un saint évêque, un grand patriote, dans L'enseignement primaire, vol. 49, no 5, janvier 1928, p. 276.

La mémoire de Labrie mérite donc d'être conservée. Il fut un grand bienfaiteur de sa nationalité à une époque difficile. Sa vie entière fut consacrée à l'oeuvre primordiale de l'éducation de la jeunesse canadienne-française, alors privée des bienfaits de l'instruction sous un régime politique hostile et injuste²⁴.

L'école est aussi une portion de l'héritage légué par nos ancêtres. Le système scolaire de 1927 est une institution qui a été édiflée à force de lutttes et de courage. Et cette institution scolaire, française et catholique, qui est aujourd'hui à son apogée dans notre province, est constamment menacée en Ontario, en Alberta et en France.

Face à l'école, on retrouve donc les deux attitudes qui caractérisaient le patriotisme canadien-français: un attachement à l'héritage et une solidarité avec les autres groupes français. Il faut donc le répéter: "Notre système est bon"²⁵ et on se doit de le conserver.

Le début de la deuxième période annonce des changements. Une enquête entreprise sous la direction du Surintendant de l'Instruction publique, M. Victor Doré, découvre un taux très bas de fréquentation scolaire chez les élèves de cinquième, de sixième et de septième années²⁶. L'instruction obligatoire est alors votée par le Comité

24 C.-J. Magnan, Le centenaire de la mort d'un grand éducateur canadien, le Dr Jacques Labrie, dans L'enseignement primaire, vol. 52, no 5, février 1931, p. 355.

25 Tableau 12, p. 235.

26 Extrait du rapport de l'enquête dans un article intitulé La fréquentation scolaire obligatoire. Une importante séance du Comité catholique, dans L'enseignement primaire, vol. 2, no 6, février 1943, p. 444.

catholique²⁷. Les nombreux articles sur les écoles de la pédagogie nouvelle ne sont pas sans ébranler les positions de la pédagogie traditionnelle. Ces quelques événements attaquent quelque peu l'optimisme qui a été trouvé en première période.

Mais les hésitations se dissipent bientôt. Dès l'arrivée du nouveau Surintendant, M. Omer-Jules Desaulniers, la confiance renaît.

Héritiers des plus riches traditions religieuses et nationales, possesseurs d'un système d'éducation qui fait l'admiration de tous les pays catholiques, nous nous devons, non seulement de marcher sur les traces de nos devanciers, mais encore d'enrichir le patrimoine qu'ils nous ont légué²⁸.

La tradition subira un nouvel assaut vers la fin de la troisième période. En 1960 et 1963, les auteurs qui participent à la revue sont conscients de l'évolution qui traverse toutes les sphères de l'activité humaine. La compréhension du changement devient une valeur. Cette attitude n'est pas sans atteindre les cadres scolaires eux-mêmes: "Il faut repenser le système"²⁹. Mais encore là, l'évolution de la pensée est graduelle et elle ne se produit pas sans résistance.

Jamais au cours de la troisième période on ne met en doute la nécessité de l'école confessionnelle. Mais alors qu'en 1958 on se

²⁷ La fréquentation scolaire obligatoire, Une importante séance du Comité catholique, dans L'enseignement primaire, vol. 2, no 6, février 1943, p. 452.

²⁸ Omer-Jules Desaulniers, Surintendant de l'Instruction publique, Voeux, dans L'enseignement primaire, vol. 8, no 5, janvier 1949, p. 417.

²⁹ Tableau 12, p. 235.

déclare carrément pour l'école chrétienne, les écrits postérieurs y insèrent quelques nuances. Mgr Alphonse-Marie Parent, en se référant lui aussi à l'encyclique Divini Illius Magistri de Pie XI³⁰, note que "l'Eglise ne peut imposer l'éducation chrétienne qu'aux catholiques"³¹.

On ne peut guère concevoir de scandale plus énorme que celui d'une majorité chrétienne qui serait dans la vie civile, une menace pour les droits de la minorité³².

On commence donc à prendre conscience d'un pluralisme religieux. Le patriotisme scolaire s'est éteint. On ne parle plus des fondateurs du système idéal d'éducation. Mais jamais les articles de la revue n'ont fait la moindre place au futur Ministère de l'éducation.

30 La majorité des documents traitant de l'éducation chrétienne se sont toujours appuyés sur cette encyclique datant du 31 décembre 1929.

31 Alphonse-Marie Parent, Notes sur la conception catholique de l'éducation, dans L'Instruction publique, vol. 8, no 4, janvier 1964, p. 295.

32 Ibid., p. 302.

CHAPITRE VIII

NOUVELLES FORMULATIONS DE L'IDEOLOGIE, 1960-1970

Le schéma d'interprétation utilisé dans la présente recherche distingue deux formes de l'idéologie: une idéologie fondamentale et une idéologie pédagogique. La première est l'expression de la collectivité dans son ensemble et s'élabore autour de valeurs: la religion et la nation. La deuxième appartient en propre au milieu scolaire et s'intéresse plutôt aux conceptions.

De plus, l'idéologie relevée est une idéologie en mouvement. De 1927 à 1936, la religion informe toute la vie individuelle et sociale des Canadiens français, alors que pendant les années subséquentes elle devient presque uniquement une discipline à enseigner. De 1927 à 1951, le patriotisme, manifestement ethnocentrique, se définit par un attachement à l'héritage et une solidarité qui rejoint tous les flots français d'Amérique. Vers 1960, de nouveaux courants d'idées commencent à circuler. Quelques auteurs proposent une série d'articles sur la réalité canadienne. Et la solidarité nationale ne trouve plus son point d'appui dans l'héritage commun mais dans l'établissement de pouvoirs économiques plus étendus. On peut même noter l'apparition d'une valeur nouvelle: la compréhension du changement. Enfin, on ne retrouve plus, en 1960, les couples associatifs si fermes de la période d'avant-guerre: foi-langue, chrétien-patriote.

Au terme de notre étude, nous pourrions, dans une première étape, établir un rapprochement entre certaines de nos conclusions et quelques recherches récentes, puis, dans une deuxième étape, retracer l'évolution de la pensée des Québécois d'expression française entre les années 1960 et 1970.

Pour la première fois dans cette recherche, les sources principales ne seront plus constituées par les articles de la revue puisque celle-ci disparaît en 1964. Nous choisirons plutôt parmi les publications récentes (journaux, périodiques, volumes) celles qui nous ont paru les plus significatives de la pensée québécoise actuelle.

La question de l'idéologie religieuse et nationale des Canadiens français est couverte par de nombreux écrits. Nous ne retiendrons, pour le moment, qu'un article de Marcel Rioux¹ qui résume une pensée partagée par plusieurs auteurs. Pendant la période qui recouvre le champ de notre étude, Marcel Rioux identifie trois types d'idéologies successives:

- a) une idéologie de conservation, 1927 à 1936;
- b) une idéologie de contestation et de rattrapage, 1945-1960;
- c) une idéologie de développement et de participation, 1960-1968.

L'idéologie de conservation (1927-1936) présente des caractères que nous avons retracés dans les articles de la revue.

1 Marcel Rioux, Sur l'évolution des idéologies au Québec, dans Revue de l'Institut de Sociologie, no 1, 1968, p. 95-124.

Elle définit le groupe québécois comme porteur d'une culture, c'est-à-dire comme un groupe qui a une histoire édifiante, qui est devenu minoritaire, au XIXe siècle, et qui a pour devoir de préserver cet héritage qu'il a reçu de ses ancêtres et qu'il doit transmettre intact à ses descendants. Essentiellement, cet héritage se compose de la religion catholique, de la langue française et d'un nombre indéterminé de traditions et de coutumes².

Marcel Rioux discerne ensuite une idéologie de contestation et de rattrapage (1945-1960). Les Québécois prennent conscience de leur retard sur les réalisations canadiennes anglaises. On critique alors vertement les responsables de la situation: l'Eglise et Duplessis. Bon nombre de contestataires proposent une culture plus ouverte et un intérêt plus marqué pour la réalité pan-canadienne³.

Vers les années 1960, L'Instruction publique a ressenti quelques-unes de ces secousses. Les articles sur la Confédération et la pression de plus en plus forte d'un bon nombre d'éducateurs pour accélérer la réforme de l'éducation (Il faut repenser le système)⁴ constituent des phénomènes qui ne sont pas étrangers à l'idéologie de contestation. Enfin, face à l'ampleur des problèmes soulevés, il ne faut

2 Marcel Rioux, op. cit., p. 111.

3 Les rédacteurs de Cité Libre constituent, sans aucun doute, le groupe de contestation le plus représentatif. On pourrait se référer ici à la recherche de Louis Savard, Cité Libre et l'idéologie monolithique du vingtième siècle au Canada-français, Thèse présentée en vue de l'obtention d'une maîtrise en sociologie, sous la direction d'Yves Martin, Faculté des Sciences Sociales, Université Laval, Québec, avril 1962, 127 p.

4 Tableau 12, p. 235.

pas se surprendre de la généralisation d'une attitude nouvelle: la compréhension du changement.

La troisième idéologie en est une de développement et de participation (1960-1968). Elle s'identifie au mouvement de la révolution tranquille. Les quelques articles de la revue qui demandent aux Québécois de s'unir pour développer une économie plus puissante ne sont qu'une formulation plus élaborée du slogan du parti libéral: "Maîtres chez nous".

Si l'on revient au rapprochement que nous voulions établir entre certaines affirmations de notre recherche et les positions des sociologues sur l'idéologie de la collectivité canadienne-française, il semble que l'on pourrait conclure de la façon suivante. Pendant la période d'avant-guerre, il y a identité entre l'idéologie fondamentale explicitée par la revue et l'idéologie de la collectivité québécoise telle que relevée par les recherches sociologiques. Mais si l'on continue la comparaison pour la période d'après-guerre, des différences importantes surgissent. D'abord les rédacteurs de la revue ne sont que très rarement les contestataires d'une idéologie ancienne et encore moins les promoteurs d'une idéologie nouvelle. Ils tentent plutôt de réconcilier l'ancien et le nouveau dans un syncrétisme souvent boiteux. D'où le développement d'une attitude nouvelle: la compréhension du changement. D'où leur retard chronique dans la présentation de phénomènes nouveaux.

Mais au moment où L'Instruction publique disparaît (1964), le Québec est en pleine évolution. Le Gouvernement élabore de vastes projets nationaux. Le Ministère de l'Education prend forme. L'Eglise est en concile. Il semble nécessaire de continuer nos observations pour essayer de discerner comment les changements amorcés ont été conduits. Nos réflexions porteront sur les trois sujets qui, au cours de notre étude, ont retenu le plus notre attention: le nationalisme, la religion et l'éducation.

1. Les Canadiens français et l'Etat du Québec.

Pendant la dernière décade (1960-1970), la pensée socio-politique des Québécois d'expression française se cristallise autour de deux pôles successifs: la révolution tranquille (1960-1966) et les événements d'octobre 1970.

La révolution tranquille s'exprime d'abord par un nombre appréciable de réalisations gouvernementales. On pourrait rappeler:

- a) la nationalisation de l'électricité (1963);
- b) la création du Conseil d'Expansion Economique (1962);
- c) la création de la Société Générale de Financement (1962);
- d) la création de SIDBEC, un ensemble industriel et commercial de métallurgie (1964);
- e) la création de la Caisse de dépôt et placement du Québec (1965);

- f) la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (24 mars 1961) et la proclamation de la loi instituant le Ministère de l'Education (le 13 mai 1964);
- g) les transformations apportées dans l'administration des hôpitaux, etc...

L'élaboration de ces projets et leur mise en application demandaient à leurs auteurs un esprit créateur et le goût du risque, qualités qui ne s'étaient pas manifestées depuis longtemps au sein de l'administration provinciale. De plus, quantité de ministres ont alors accepté de discuter et de justifier leurs plans d'action sur la place publique, permettant ainsi une "conscientisation" collective plus poussée. Pour un temps, les projets gouvernementaux ont canalisé les aspirations d'une majorité de Québécois d'expression française.

Cette prise en charge par le gouvernement du devenir socio-économique des Canadiens français fait surgir un nouveau type de nationalisme où l'Etat joue un rôle primordial.

Après 1960, les mots commencent à changer de sens. Le Québec cesse de se considérer comme une province; il se présente désormais comme un Etat. Le Québec cesse de revendiquer négativement son autonomie: il préfère exercer sa souveraineté⁵.

La pensée nationale présente donc trois caractéristiques nouvelles. D'abord, le nationalisme canadien-français se transforme en

5 Claude Ryan, Hier deux races, demain deux nations, dans Le Devoir, 30 déc. 1970, p. A-1.

nationalisme québécois. Il fait de moins en moins référence aux groupes de Canadiens français dispersés sur tout le continent et concentre plutôt ses énergies dans l'Etat du Québec. Deuxièmement, l'Etat du Québec, à cause du pouvoir économique et politique dont il est le détenteur, devient un instrument de libération. Enfin, les nationalistes quittent la littérature et les représentations abstraites pour s'engager dans une action politique concrète.

Un nationalisme a succédé à un autre. Plus virulent, plus actif, avec une mystique souvent laïque, parfois même antireligieuse, il remplace la sentimentalité patriotique et religieuse qui prédominait dans la Société Saint-Jean-Baptiste d'autrefois. Cette société nationale elle-même abandonne les discours pour l'étude et aborde l'action politique⁶.

Les Québécois désirent donc un Etat plus autonome. Une fois ce consensus établi, il y a bifurcation. Les uns aspirent à l'indépendance, les autres tentent, sans succès, d'élaborer un fédéralisme plus rentable. Il semble, en définitive, qu'aucun gouvernement central ne pourra faire justice à la minorité canadienne-française s'il ne possède les caractéristiques d'un Etat bi-national⁷.

La révolution tranquille a donc donné lieu à une nouvelle définition du nationalisme. Mais les événements vécus par la collectivité québécoise au cours des cinq dernières années remettent en question la

6 Hervé Carrier et Lucien Roy, Evolution de l'Eglise au Canada français, Montréal, Les Editions Bellarmin, 1968, p. 22.

7 Philippe Garigue, L'option politique du Canada français, Montréal, Les Editions du Lévrier, 1963, p. 174.

presque totalité des convictions précédemment acquises. Deux ordres de faits serviront à expliquer la naissance d'une nouvelle idéologie socio-politique.

Le premier groupe de faits se situe au niveau des attitudes. La révolution tranquille avait entraîné un bon nombre de Québécois à la participation: mouvements coopératifs, animateurs sociaux, Comités de citoyens, etc... On avait cru à la possibilité d'instaurer au Québec une démocratie de participation.

Mais voici que dans un deuxième ordre de faits, un ensemble d'obstacles viennent contrecarrer les attentes développées. Et les situations conflictuelles se multiplient.

Une première série de conflits se situent dans les cadres de l'administration provinciale:

- a) la grève des enseignants et la proclamation du Bill 25 (1967-1968);
- b) les occupations des CEGEP (automne 1968);
- c) l'insatisfaction des assistés sociaux;
- d) les manifestations syndicales, etc...

Une deuxième série de conflits ressortent de relations difficiles entre les Québécois d'expression française et le monde anglo-saxon, ou des relations fédérale-provinciale. On pourrait citer les événements suivants:

- a) le duel verbal entre Pierre-Elliott Trudeau et Daniel Johnson, lors de la Conférence fédérale-provinciale (1968);

- b) la conception fédéraliste de Pierre-Elliott Trudeau, conception qui mise plus sur l'égalité des statuts que sur l'individualité des deux groupes ethniques;
- c) certaines conclusions du Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme qui rendent publique l'infériorité socio-économique des Canadiens français sans pouvoir y apporter de correctifs immédiats⁸;
- d) les conflits scolaires de St-Léonard;
- e) les revendications des chauffeurs de taxi face à la Murray Hill;
- f) les positions du Ministère des postes face aux "gars de Lapalme";
- g) "l'affaire de la Brink's", lors des élections provinciales (printemps 1970), etc...

Devant ces deux séries d'événements, certains groupes québécois développent une idéologie nouvelle qui peut aller d'une simple radicalisation des positions déjà adoptées au terrorisme révolutionnaire.

Une première réaction s'est développée face à l'état d'impuissance qui caractérise le gouvernement québécois. La révolution tranquille avait considéré l'Etat comme un instrument de puissance et de

⁸ On pourrait retenir l'affirmation suivante: "Les Canadiens d'origine française et ceux d'origine britannique ne sont pas des partenaires égaux. Selon toutes les mesures statistiques que nous avons appliquées, les Canadiens d'origine française se classent beaucoup plus bas dans l'échelle socio-économique", dans Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Troisième Tranche, Le monde du travail, no 142.

libération. On constate maintenant que l'Etat du Québec est un état sans pouvoir, un symbole vide. La planification de l'économie québécoise relève d'agents extérieurs. Et les décisions politiques majeures sont dictées par le gouvernement central. D'où un nouveau sentiment de frustration et un accroissement de l'agressivité envers l'institution fédérale. D'où la radicalisation de l'idéologie de la gauche séparatiste.

Une deuxième réaction vise plus particulièrement l'establishment canadien-français qui s'opposerait au partage égalitaire des biens de consommation. Dans cette optique, seul un Etat socialiste pourrait travailler à la promotion de la collectivité québécoise⁹.

Les événements vécus par les Québécois pendant la dernière décade ont permis l'élaboration d'une idéologie nouvelle. La révolution tranquille avait développé un nationalisme étatique. Reconnaisant l'impuissance de l'état provincial et le refus de l'establishment canadien-français à faire cause commune avec les classes défavorisées, un bon nombre d'intellectuels, de syndicalistes et de travailleurs optent maintenant pour un état indépendant et socialiste.

9 Gilles Bourque et Nicole Laurin-Frénette, Classes sociales et idéologiques nationalistes au Québec, 1760-1970, dans Socialisme québécois, no 20, avril-mai-juin 1960, p. 34-35.

On pourrait également se référer à l'option autonomiste et socialiste de la revue Maintenant, Vincent Harvey et al., To be or not to be, dans Maintenant, Cahier spécial, septembre 1967, p. 234-237.

Ne pourrait-on pas discerner dans ces tendances, une volonté de participation poussée jusqu'à l'exercice du pouvoir. Il y a tout lieu de croire que la nouvelle idéologie rejoindra de plus en plus d'adeptes, à moins que de nouvelles mesures de guerre ne poussent les impatients à recourir aux bombes et aux enlèvements.

2. L'Eglise du Québec et le mouvement de sécularisation.

L'analyse des articles de la revue nous avait permis les affirmations suivantes. Pendant la période d'avant-guerre, la religion est une valeur qui pénètre toutes les sphères d'activités. Il suffirait de rappeler les indices les plus révélateurs: les manifestations socio-religieuses, les modèles religieux, l'intégration de la religion, à titre d'élément constitutif, dans la définition du nationalisme, les responsabilités exercées par le clergé dans l'enseignement et l'organisation scolaire.

Par contre, la période d'après-guerre présente une religion passablement étiolée. Elle ne se maintient que dans les domaines où les structures sociales lui ont réservé une place: le programme d'enseignement et l'organisation scolaire. On assiste également à une désintégration des liens précédemment établis entre la foi et la langue, la religion et la nation.

Deux conclusions s'imposent. En 1964, la religion n'est plus une valeur au sens sociologique du mot. De plus, on distingue maintenant, dans les faits, les aspirations religieuses des ambitions nationales ou, en d'autres termes, le sacré du profane.

Déjà les communications analysées manifestaient une pensée sécularisée. Il s'agirait maintenant d'observer l'évolution de ce phénomène au cours des dix dernières années. Nous reviendrons donc sur deux sujets qui, aux yeux de l'Eglise, ont toujours eu une importance primordiale: la répartition Eglise-Etat des responsabilités en éducation et l'école confessionnelle.

Face au monde de l'éducation, l'Eglise du Québec avait, par le passé, élaboré une pensée et un style d'action. La doctrine la plus communément acceptée confiait la responsabilité de l'éducation à trois institutions: la famille, l'Eglise et l'Etat. En pratique, l'influence de l'Eglise avait toujours été prépondérante, soit par l'instauration et la direction des collèges classiques, soit par la présence active des évêques au sein du Comité catholique.

En 1964, le gouvernement provincial annonce son intention de créer un ministère de l'éducation. Du même coup, ce projet atteint et la position de leadership exercé jusqu'alors par l'Eglise et sa conception du partage des responsabilités en éducation. En effet, accepter le Bill 60, c'était reconnaître le rôle indispensable, sinon primordial, de l'Etat dans la mise sur pied d'un nouveau système d'enseignement.

L'enjeu était très important. Et il semble, d'après l'étude de Léon Dion, que les évêques en aient saisi toute la portée¹⁰. Leur

¹⁰ Léon Dion, Le Bill 60 et la société québécoise, Montréal, HMH, 1967, p. 143-148.

intervention dans le débat eut quelques résultats. Ils réussirent à introduire dans le texte de la loi quelques clauses garantissant la légitimité de l'éducation chrétienne¹¹.

Mais le mouvement de sécularisation avait atteint une nouvelle cible. La distinction entre le sacré et le profane venait de s'introduire en éducation. Bien plus, on venait de confier à l'Etat un rôle qu'aucune autre institution n'était apte à remplir. C'est ainsi que quelques années plus tard, la Fédération des Collèges classiques pourra affirmer:

... nous croyons qu'il est inévitable que s'accentue la fonction sociale de l'école, que se précise un lien plus étroit entre l'école et la société, que s'amplifie le rôle de l'Etat en éducation¹².

Les débats sur la confessionnalité de l'école publique furent beaucoup plus animés. Le Rapport Parent proposait que certaines unités administratives soient non-confessionnelles¹³. De plus, la formation chrétienne était assurée à l'élémentaire, mais reposait sur des cadres beaucoup plus souples aux niveaux secondaire et collégial¹⁴.

11 Léon Dion, op. cit., p. 146.

12 Fédération des Collèges classiques, La présence de l'Eglise en éducation, [Montréal], 1966, p. 44.

13 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Troisième partie, L'administration de l'enseignement, Recommandation no 2, p. 90.

14 Idem, Recommandations 9 et 10, p. 90.

Cet état de fait souleva deux types de réactions. Un premier groupe de commentateurs critiquèrent plus ou moins sévèrement la position des commissaires, prétextant de leur penchant à la neutralité¹⁵.

Un deuxième groupe de commentateurs cherchèrent plutôt à poser le problème de la confessionnalité de façon nouvelle en attirant l'attention sur le dynamisme de la foi plutôt que sur le respect des institutions¹⁶. Cette attitude ralliera bientôt la majorité.

Il reviendra, encore une fois, à la Fédération des Collèges classiques de mettre fin au débat en proposant l'orientation suivante:

... nous croyons que les efforts de l'Eglise ne doivent pas être axés principalement sur le maintien de la confessionnalité des écoles mais plutôt sur les possibilités concrètes d'animation de la foi et d'annonce du message du Christ dans tous les milieux scolaires confessionnels ou non¹⁷.

Le mouvement de sécularisation inauguré vers 1940 s'est donc accentué d'année en année. Dans une étude globale du phénomène,

¹⁵ Jules Bernard Gingras, L'éducation à l'américaine, les mensonges de la neutralité, dans L'action nationale, vol. 56, no 5, p. 444-446.

Un certain nombre d'auteurs mirent en doute, mais de façon plus modérée, les recommandations du Rapport Parent au sujet de la confessionnalité des écoles. On pourrait mentionner les deux articles suivants:

a) Richard Arès, Le Rapport Parent, Approbations, réserves et inquiétudes, dans Relations, no 290, février 1965, p. 36.

b) Marcel de Grandpré, Forces et faiblesses, dans Monde nouveau, vol. 26, no 3, mars 1965, p. 92-93.

¹⁶ Bulletin de la Fédération des Collèges classiques, vol. IX, no 5, janvier 1965, p. 11-12.

¹⁷ Fédération des Collèges classiques, op. cit., p. 43.

Richard Arès lui reconnaît trois manifestations particulières: la décléricalisation, la déconfessionnalisation et la déchristianisation¹⁸.

La société québécoise se décléricalise à mesure que les clercs laissent les postes d'influence sociale qu'ils avaient occupés auparavant. Elle se déconfessionnalise lorsque les institutions sociales, comme les coopératives, les syndicats, les écoles et les associations perdent leur allégeance catholique pour s'ouvrir au pluralisme des conceptions. Elle se déchristianise lorsque l'évangile cesse d'inspirer les projets individuels et collectifs des chrétiens.

L'Eglise du Québec doit donc chercher de nouvelles voies. Elle doit reconnaître l'autonomie du profane, promouvoir son développement et, dans une action qui lui est spécifique, travailler à sa sanctification¹⁹.

3. La pensée scolaire, 1960-1970.

Vers les années 1960, L'Instruction publique publiait quelques articles qui mettaient en cause le système d'enseignement²⁰. Mais l'idéologie de contestation s'était surtout manifestée hors des cadres de la revue. On pourrait retenir les débats soulevés à propos des

¹⁸ Richard Arès, Le chrétien face à la sécularisation de la société québécoise, dans Relations, no 354, nov. 1970, p. 300-303.

¹⁹ Bernard Lambert, o.p., Projet évangélique et projet du Québec, dans Le Devoir, 24 janvier 1970.

²⁰ Tableau 12, p. 235.

subventions du Gouvernement fédéral aux universités, les communications de Cité Libre et Les insolences du Frère Untel.

Suite à cette remise en question de plusieurs institutions sociales, le Gouvernement Lesage annonce la création d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement, puis fait sienne les recommandations des commissaires en instituant un Ministère de l'Education. Une réforme totale du système d'enseignement allait s'instaurer.

Nous relèverons d'abord les principales conceptions qui sous-tendent les recommandations du Rapport Parent et les discussions qu'elles ont amorcées. Dans une deuxième étape, nous tenterons de retracer quelques valeurs et conceptions qui guident actuellement l'action des éducateurs québécois.

Le Rapport Parent met d'abord l'accent sur la fonction sociale de l'enseignement. Par opposition à l'école au service d'une élite, les commissaires veulent inventer l'école pour tous. On peut parler, en ce sens, de démocratisation de l'enseignement. Par opposition à une éducation qui ne s'intéresse qu'à la culture, les commissaires proposent une instruction qui prépare l'étudiant au travail.

Dans les sociétés modernes, le système d'éducation poursuit une triple fin: donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société²¹.

²¹ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Première Partie, Les structures supérieures du système scolaire, 1963, p. 75.

Ces affirmations, descriptives d'une situation particulière aux sociétés modernes, sont à la base de recommandations importantes. Aussitôt constitué, le Ministère de l'Education les utilisera à ses propres fins.

Le ministère, ce sera d'abord des objectifs à atteindre, deux objectifs clairement définis.

Le premier de ces objectifs, c'est la scolarisation maximum de tous ceux à qui l'école peut servir. (...)

Le second de ces objectifs, c'est la préparation à la vie réelle²².

Le Rapport Parent faisait également figure de novateur aux yeux du public québécois en proposant une conception polyvalente de la culture.

Au lieu du sens restreint donné généralement au mot "culture" lorsqu'on parle par exemple d'une "personne cultivée", nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières²³.

Prétendre apposer les mots science et technique au mot culture, c'était briser avec la tradition littéraire et philosophique des collèges classiques, c'était établir de nouvelles relations entre culture

22 Paul Gérin-Lajoie, Allocution de monsieur Paul Gérin-Lajoie, prononcée à la bénédiction du Séminaire de Sainte-Thérèse, le 21 mai 1964, dans L'Instruction publique, vol. 8, 1963, p. 832.

23 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome 2, Les structures pédagogiques du système scolaire, 1964, p. 8.

générale et spécialisation, c'était prévoir de nouvelles voies d'accès à ces humanismes.

Le cours secondaire, tout comme autrefois, visera à enseigner un certain ensemble assez complet de connaissances, mais sans chercher à tout enseigner à chacun. L'humanisme et la culture générale à inculquer à un élève doivent être un humanisme et une culture avec une dominante, soit littéraire, soit scientifique, soit technique²⁴.

Au moment où les commissaires cherchent de nouvelles voies, la littérature pédagogique propose une pédagogie centrée sur l'enfant. Le Rapport Parent accueille ces vues avec enthousiasme.

La pédagogie moderne a opéré un retour à un enseignement centré sur l'enfant. (...) Ce courant de pensée s'inspire de valeurs que nous voulons voir honorer à l'école: respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche²⁵.

Bien entendu, ces écrits s'adressent en tout premier lieu aux enseignants de l'élémentaire. Mais en faisant porter l'attention sur les besoins individuels des enfants plutôt que sur les programmes ou les leçons du maître, ils préparent une attitude pédagogique qui pourra être transposée dans l'enseignement des niveaux supérieurs.

Les trois conceptions retenues (fonction sociale de l'enseignement, polyvalence de la culture, pédagogie centrée sur l'enfant) ne prétendent pas épuiser les schèmes de référence qui ont supporté un grand nombre de recommandations. Mais elles constituent des généralisations qui sont à la base de la réforme scolaire annoncée.

²⁴ Idem, p. 48.

²⁵ Idem, p. 15.

La publication du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement donna lieu à de nombreux commentaires. Il a déjà été question plus haut des débats qui se sont engagés au sujet de la création du Ministère de l'Education et de la confessionnalité des écoles. Revenons maintenant sur les autres questions qui ont le plus retenu l'attention du public québécois.

Les affirmations des commissaires relatives à la démocratisation de l'enseignement, à la préparation à la vie et à la pédagogie centrée sur l'enfant rencontrèrent une approbation à peu près unanime²⁶. Les dissidents furent extrêmement rares²⁷.

Les opinions furent beaucoup plus partagées sur d'autres questions. Un bon nombre d'objections furent accumulées sur les implications de la conception polyvalente de la culture dans la transformation des programmes. On n'était pas prêt à restreindre l'enseignement du latin au profit de l'enseignement des sciences et des techniques²⁸.

On s'inquiéta également du sort réservé aux institutions indépendantes. On admettait la nécessité de l'instauration d'un système

26 On pourrait se référer aux auteurs suivants:

a) Conseil supérieur de l'éducation, La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965, 1966, p. 30-31.

b) Richard Arès, Le Rapport Parent, approbations, réserves et inquiétudes, dans Relations, no 290, fév. 1965, p. 35.

27 Jean Genest, Le Rapport Parent et le Bill 60 demandent à être dépassés, dans L'Action nationale, vol. 53, no 1, 1964, p. 134.

28 Jacques Heyen, Le latin au-delà du Rapport Parent, dans L'enseignement secondaire, vol. 45, no 2, 1966, p. 80.

public d'enseignement, on préconisait une meilleure coordination des institutions scolaires, mais les ambiguïtés du Rapport Parent entretenues par les politiques flottantes du Ministère de l'Education sur le rôle de l'institution indépendante donnèrent lieu à de sérieuses réserves²⁹.

Il n'est certes pas facile d'établir des politiques définitives quant au rapport qui doit exister entre la promotion continue du secteur public d'enseignement et le droit de survie réclamé par les institutions indépendantes. Pour le moment, les institutions indépendantes, minoritaires par le nombre d'étudiants qu'elles accueillent, acceptent le défi qui leur est proposé en tentant de s'imposer par l'excellence de leur enseignement. Mais il se trouve encore des citoyens qui perçoivent les lois qui régissent leur fonctionnement comme un obstacle à la démocratisation de l'enseignement.

Dans l'intention de rendre possible la polyvalence des écoles secondaires, le Rapport Parent recommandait l'instauration d'écoles qui recevraient un plus grand nombre d'étudiants.

Nous recommandons la régionalisation de l'enseignement secondaire requise pour constituer des écoles polyvalentes de 1,000 à 1,200 élèves³⁰.

29 On pourrait se référer aux auteurs suivants:

a) Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., p. 31-32.

b) Richard Arès, Le Rapport Parent, approbations, réserves et inquiétudes, dans Relations, no 290, fév. 1965, p. 36.

30 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Tome 2, Les structures pédagogiques du système scolaire, 1964, Recommandation no 67, p. 153.

Guidé par ses principes d'économie (le plus de production possible au plus bas prix), le Ministère de l'Education encouragea la construction d'écoles polyvalentes de deux mille cinq cents et trois mille places.

La réaction ne se fit pas attendre et elle se continue. Comment réaliser une relation maître-élève qui soit personnelle alors qu'au système de décroissement des cours s'ajoute le poids du nombre³¹.

Les recommandations du Rapport Parent et leurs mises en application par le Ministère de l'Education ont été suivies de nombreux commentaires. Nous avons repéré les questions qui, dans l'immédiat, ont soulevé le plus d'animosité: le peu d'importance accordé à l'enseignement du latin, le gigantisme des polyvalentes et la pression exercée sur les institutions indépendantes. A la longue, certaines critiques formulées vers 1965 se sont résorbées et les orientations prônées par le Ministère sont maintenant mieux acceptées. Une objection pourtant conserve toute son actualité: l'impossibilité d'instaurer une relation maître-élève qui soit personnelle dans une école polyvalente de trois mille étudiants.

Les conceptions du Rapport Parent, supportées par la littérature scolaire actuellement en circulation, ont donc transformé la pensée et l'agir d'un bon nombre d'éducateurs québécois. Il s'agit

³¹ Jules Bernard Gingras, L'éducation de masse, dans L'Action nationale, vol. 56, no 10, 1967, p. 992-994.

maintenant de dégager quelques-unes des valeurs, conceptions ou situations qui président actuellement à l'élaboration de l'école nouvelle.

En 1964, Paul Gérin-Lajoie précisait l'action du Ministère de l'Education en lui fixant deux objectifs: la "scolarisation maximum" de tous les citoyens et leur "préparation à la vie réelle"³². Si l'on analyse les retentissements passés ou actuels de ces orientations sur la réforme de l'enseignement, on ne doute pas que celles-ci aient été accrochées à une valeur³³ bien déterminée que l'on pourrait nommer l'instruction. Mais tous les types d'instruction ne sont pas également considérés. La valeur instruction, c'est l'instruction qui prépare à l'exercice d'un métier ou d'une profession, c'est l'instruction utile. "Qui s'instruit s'enrichit."³⁴

Comme indices de l'existence de cette valeur on pourrait retenir les réalisations suivantes: une généralisation de la gratuité scolaire, l'intégration de l'enseignement professionnel dans les cadres des commissions scolaires régionales, les efforts entrepris pour revaloriser l'enseignement professionnel dans les CEGEP et, enfin, les projets de recyclage de la main-d'oeuvre. Il semble toutefois que l'instruction utile est une valeur qui anime beaucoup plus les projets du

32 Paul Gérin-Lajoie, op. cit., p. 832.

33 Nous avons donné en appendice une définition de la valeur: tout ce qui est utile, désirable ou admirable pour un groupe donné.

34 "Qui s'instruit s'enrichit": un slogan qui apparaît sur les formulaires de bourses du Service de l'aide aux étudiants.

Ministère de l'Education et des administrateurs scolaires que les activités étudiantes. Elle est donc particulière à un groupe restreint.

Au Québec, la pédagogie est encore en projet. De façon générale, elle est centrée sur les besoins, les capacités, le dynamisme et le rythme propre des étudiants. On peut discerner ces tendances à travers les réalisations suivantes.

Les classes de l'élémentaire encouragent le travail des petits groupes. Les divers programmes-cadres récemment publiés proposent aux enseignants de partir des besoins du milieu pour organiser leur enseignement. Au niveau collégial, on insiste sur les projets individuels de recherche. On commence même à s'intéresser au collège-bibliothèque³⁵.

De la variété de ces expressions, on pourrait dégager une définition de la pédagogie qui se caractériserait par deux traits: une participation active de l'étudiant et un enseignement individualisé à l'occasion. On ne peut discerner toutefois une conception arrêtée de la pédagogie. Les enseignants en sont plutôt au stade de la recherche et de l'expérimentation.

La réforme de l'enseignement a également placé les maîtres dans une situation nouvelle. Depuis que l'université est responsable de leur formation, on accentue le besoin de la spécialisation. Le maître compétent sera préparé à l'exécution d'une tâche spécifique. Il ne suffit pas qu'il possède un degré de l'enseignement élémentaire ou

³⁵ Le Collège Montmorency, Ville Laval, P.Q., se propose de mettre en application les idées de Louis Shores.

secondaire, il lui faut encore être spécialiste de la didactique du français ou des mathématiques, ou s'il s'occupe de l'enfance exceptionnelle, être spécialiste d'un type particulier d'enseignement correctif.

Nous avons repéré les manifestations les plus communes de la pensée scolaire au cours des dix dernières années. Au début de la décennie, le Rapport Parent attirait notre attention sur trois questions: la fonction sociale de l'enseignement, la polyvalence de la culture et le respect de l'enfant.

Par la suite, le Ministère de l'Education favorisait la promotion de tous les citoyens par l'acquisition de l'instruction utile. L'enseignement et la culture étaient à la portée de tous. L'école réalisait sa fonction sociale. Mais on peut se demander si au centre de ces transformations l'enfant, avec son besoin d'affection et de sécurité, n'a pas été relégué à l'arrière-plan.

CHAPITRE IX

L'IDEOLOGIE SCOLAIRE: ESSAI DE SYNTHESE

Au terme de cette étude, le besoin se fait sentir de mettre en évidence les principales conclusions de la recherche entreprise. Dans une première démarche, nous présenterons en tableaux les principaux traits des deux formes de l'idéologie: l'idéologie fondamentale et l'idéologie pédagogique. Un intérêt particulier sera accordé à l'évolution de l'idéologie.

Une deuxième série de tableaux mettra en regard les résultats de notre étude et ceux de la recherche de Louise Duval. Nous pourrons ainsi mieux apprécier l'efficacité de la méthode de recherche que nous avons utilisée.

1. Les principaux traits de l'idéologie.

Le tableau A¹ tente de manifester en les simplifiant les principaux traits de l'idéologie fondamentale de la revue. On reconnaît, pour toute la période étudiée, la présence des deux valeurs fondamentales, la religion et la nation. On peut également constater une évolution dans la portée et la signification de ces valeurs.

De 1927 à 1936, la valeur "religion" est présente à presque toutes les sphères de la pensée et de l'action. La religion s'incarne

1 Tableau A, p. 160.

Tableau A.- Les principaux traits de l'idéologie fondamentale pour chacune des trois périodes

Périodes	1927-36	1942-51	1954-63
1. religion = valeur vécue:	1. religion = valeur enseignée	1. religion = valeur enseignée	
- activités socio-religieuses			
- modèles culturels			
2. nation:	2. nation:	2. nation: langage oral	
- sol	- tradition		
- tradition	- langue		
- langue			
3. foi et langue: interdépendance	3. foi et langue: interdépendance		
4. patriotisme:	4. patriotisme:	4. patriotisme:	
- orientation: canadienne-française	- orientation: canadienne-française	- orientation:	
		- canadienne-française	
		- canadienne	
- nature:	- nature:	- nature:	
- solidarité	- solidarité	- langage oral	
- attachement à l'héritage	- attachement à l'héritage	- solidarité économique	
		5. valeur nouvelle: compréhension du changement	

dans un programme d'enseignement, des activités socioreligieuses et un grand nombre de modèles culturels.

La nation constitue aussi une valeur qui anime tout ce qui existe. Elle présente trois ramifications: le sol, la tradition et la langue. Le sol, c'est le fruit de la conquête de l'explorateur, du soldat et du colon. C'est aussi un lieu de sécurité et un maître de sagesse. C'est en s'attachant au sol que le peuple canadien-français survivra.

Les traditions résument tout ce que les ancêtres ont édifié ou conservé à travers les luttes et les labeurs. Ce sont les institutions politiques, les institutions scolaires, un système de lois et surtout la langue française et la religion.

La langue française est une langue universelle. Elle est la source la plus pure de la culture la plus riche. Elle est un patrimoine à conserver. Avec la foi, elle est le bastion qui assurera la survivance de la nation canadienne-française.

Pendant cette première période, le patriotisme et la religion se sentent solidaires. Sans la foi catholique, un canadien français n'est plus un véritable patriote. Et un catholique qui perd sa langue met sa foi en danger.

Pour la période allant de 1927 à 1936, on peut qualifier d'ethnocentrique le patriotisme des Canadiens français. Ceux-ci se préoccupent très peu de la présence des Canadiens anglais. Et lorsque la revue se réfère aux Canadiens anglais, ce n'est pas pour s'intéresser

objectivement à leurs réalisations, mais c'est pour connaître leur position face au groupe français. Certains sont anti-français, d'autres sont sympathisants. Les premiers, de l'Ontario ou du Manitoba, s'objectent à l'école française, les autres viennent apprendre le français à Québec.

Entouré de tels dangers, le nationalisme canadien-français s'élabore autour de deux forces complémentaires: une dynamique horizontale qui montre le besoin de solidarité entre tous les groupes français d'Amérique et une poussée verticale qui oriente toutes ces diasporas vers un même centre, la tradition.

Dès 1942, on peut discerner des changements profonds dans la perception des deux valeurs fondamentales. La valeur religieuse ne se manifeste presque plus, sinon dans les programmes d'enseignement. Elle devient une valeur hautement proclamée à l'école, mais elle informe de moins en moins les autres secteurs d'activités. La valeur nationale change de contenu. Avec la guerre disparaissent les préoccupations rurales. La survivance française en Amérique ne s'opère plus par la colonisation, mais par la conservation des traditions et de la culture françaises. Par contre, le patriotisme demeure exclusivement canadien-français et s'appuie sur la solidarité entre tous les groupes français et leur fidélité à la tradition.

Pendant la troisième période, la pensée est moins homogène. La religion ne semble survivre qu'à l'école. La foi et la langue, la religion et la nation constituent deux entités distinctes. On ne sent

plus le besoin de les déclarer solidaires. La valeur nationale a été tellement transformée qu'elle en est méconnaissable. Parmi les sous-valeurs qui définissaient la nation, une seule demeure, la langue française. Et encore là, la langue française est perçue de façon nouvelle. On ne parle plus tellement du français comme d'une source de culture, mais on tente d'améliorer la langue parlée.

La fin de la troisième période nous présente une notion du patriotisme totalement étrangère à ce qui était proposé en première période. Parallèlement au patriotisme canadien-français qui était présenté en 1927, on nous parle également de la réalité canadienne. On exhorte encore les groupes canadiens-français à la solidarité, mais la force de cohésion se situe maintenant dans l'économie. D'ailleurs, l'attachement à l'héritage est une attitude qui semble définitivement révolue. On constate au moins les limites d'une telle position. Ce qui importe, en 1963, c'est la compréhension du changement.

Les principaux traits de l'idéologie pédagogique sont présentés dans le tableau B². En première période on s'intéresse surtout à deux matières d'enseignement: le français et la religion. La personne est constituée par un ensemble de facultés dont les deux principales sont l'intelligence et la volonté. Eduquer, c'est développer harmonieusement ces facultés.

2 Tableau B, p. 164-165.

Tableau B.- Les principaux traits de l'idéologie pédagogique pour chacune des trois périodes

Périodes	1927-36	1942-51	1954-63
1. matières d'enseignement:	1. matières d'enseignement:	1. matières d'enseignement:	
- français	- mathématiques	- religion	
- religion	- anglais	- français	
	- histoire		
	- géographie		
2. théorie des facultés:	2. théorie des facultés:	2. théorie des facultés:	
- intelligence	- intelligence	- intelligence	
- volonté	- volonté	- volonté	
	- imagination		
3. distinction entre éducation et instruction	3. éducation du caractère	3. formation générale et préparation aux affaires	
4. théorie de l'apprentissage:	4. théorie de l'apprentissage:	4. théorie de l'apprentissage:	
- éveil des facultés	intérêt	- éveil des facultés	
- observation		- observation et film	
- intelligence		- intelligence	
- exercices		- exercices et recherches	
		N.B. activités dirigées	
5. le maître:	5. le maître:	5. le maître:	
- rôle:	- rôle:	- rôle:	
- expose des leçons	- moins magistral	- moins magistral	
- discipline	- moins disciplinaire	- moins disciplinaire	
- statut:	- statut:	- statut:	
- compétence	- compétence	- compétence	
- noblesse	- noblesse	- noblesse	
- salaire		- éthique professionnelle	

Tableau B.- (suite)

Périodes	1927-36	1942-51	1954-63
6. l'enfant:		6. l'enfant: son dynamisme interne	6. l'enfant:
- distrait			- enfance exceptionnelle
- sincère			- théories de Piaget, Wallon et Freud
7. la femme:		7. la femme:	7. la femme:
- maîtresse de maison		- maîtresse de maison	- maîtresse de maison
- éducatrice		- éducatrice	- une mère
			- une éducatrice
8. le système scolaire:		8. le système scolaire:	8. le système scolaire:
- Comité catholique = pouvoir		- Comité catholique = administration	- Comité catholique = administration
- partage des responsabilités:		- partage des responsabilités:	- partage des responsabilités:
- famille		- famille	- famille
- Eglise		- Eglise	- Eglise
- Etat		- Etat	- Etat
- le système est bon			- il faut repenser le système

L'instruction s'adresse à l'intelligence. L'éducation développe la volonté. On ne peut donner une éducation véritable sans instruire, mais l'éducation, consistant à orienter la volonté vers le bien, englobe l'instruction et lui est supérieure.

Les écrits de la première période proposent également une théorie de l'apprentissage. L'acquisition de connaissances nouvelles est fonction de la présence de quatre facteurs réunis: l'éveil des facultés, l'observation, la participation de l'intelligence et les exercices.

L'Ecole Normale prépare le maître à faire l'exposé de leçons, à maintenir la discipline et à donner le bon exemple. On lui demande d'être compétent, car la mission d'éducation qui lui est confiée est très importante.

Les articles de la première période présentent également une conception de l'être humain. L'enfant est un être très vulnérable. Il est inconstant, distrait, mais sincère. Il a besoin d'un milieu qui lui assure la joie, l'amour et surtout une discipline ferme. L'adulte doit lui procurer la constance et le sens du devoir, qualités que l'enfant ne possède pas encore.

Les rôles attribués à la femme semblent s'insérer tout naturellement dans les cadres d'une société agricole. Dans un milieu où les seules spécialisations offertes par l'Ecole Normale sont l'enseignement agricole et l'enseignement ménager, on n'est pas surpris que la femme soit surtout perçue comme une maîtresse de maison et une éducatrice.

La revue présente deux images de l'adulte. Une première rassemble tous les traits des héros; elle vient de l'épopée et de l'histoire. Une deuxième manifeste l'homme du quotidien; elle s'édifie sur les qualités des gens que l'on côtoie, que l'on voit vivre. Mais toujours ces deux images de l'adulte laissent transparaître les deux grandes valeurs déjà reconnues: la religion et la nation. Tout homme est appelé à devenir un chrétien et un patriote.

Les rédacteurs de la revue nous offrent des discussions sur le partage des responsabilités en éducation. Théoriquement l'éducation relève de trois institutions: la famille, l'Eglise et l'Etat. Mais en pratique, aucun balancement de pouvoir ne semble exister. Le Comité catholique est le seul à orienter la marche de l'éducation dans la Province.

Les pages qui précèdent ont résumé les principaux traits de l'idéologie pédagogique pour la période allant de 1927 à 1936. La période d'après-guerre apporte des changements appréciables. Dans son ensemble, la deuxième période est celle qui manifeste le plus d'intérêt pour la pédagogie. On prépare des leçons-types et des questionnaires pour les professeurs. On parle de méthodologies et d'enseignement correctif. Le français et la religion demeurent toujours les disciplines qui reçoivent le plus d'attention, mais on s'intéresse aussi très sérieusement aux mathématiques, à l'anglais, à l'histoire du Canada et à la géographie.

La théorie des facultés se diversifie quelque peu. Sous l'influence des principes de l'école active, on fait une place à l'imagination. On insiste moins sur les distinctions entre éducation et instruction pour proposer une éducation du caractère. La plus grande innovation se situe dans une nouvelle perception de la pédagogie. On rencontre alors une multitude d'écrits sur l'école active et la méthode des centres d'intérêt. On arrive donc à une transformation radicale de la théorie de l'apprentissage où l'intérêt de l'élève devient le facteur déterminant dans l'acquisition des connaissances.

Toutefois les discussions théoriques ne transforment pas beaucoup les salles de classe. Ces idées étant empruntées à une conception pédagogique étrangère rencontrent une conception de l'enfant et une perception du maître qui leur sont opposées.

On ne peut dire pourtant que la conception de l'enfant n'a pas évolué. Pendant la deuxième période, nous avons noté un assouplissement dans les termes qui définissent les relations maître-élèves et on peut même discerner un début de confiance dans le dynamisme propre de l'élève. La véritable interrogation sur la conception de l'enfant ne se fera que vers la fin de la troisième période avec l'introduction dans la revue des écrits de Piaget, Wallon et Freud.

Le Comité catholique possède encore tous ses pouvoirs, mais semble se limiter à l'exercice d'une administration routinière. A la suite d'une enquête sur le taux de fréquentation scolaire³, on commence

³ Voir notre analyse, p. 132.

à mettre en cause l'efficacité du système d'enseignement.

Lorsqu'il a été question de l'idéologie fondamentale, nous avons affirmé que les thèmes présentés au début de la troisième période se rapprochaient des idées émises en deuxième période. Les transformations les plus radicales de l'idéologie étaient le fait des années 1960 et 1963. La même courbe de changement se retrouve dans la description de l'idéologie pédagogique.

De 1954 à 1963, on accorde de nouveau un intérêt presque exclusif à deux matières d'enseignement: la religion et le français. La théorie des facultés retient encore l'adhésion de quelques adeptes, mais on est surtout préoccupé de formation générale. Les rédacteurs de 1960 s'intéressent à l'économie, à l'administration financière et à la formation scientifique.

La théorie de l'apprentissage de la troisième période se modèle sur les idées émises en 1930. L'acquisition des connaissances est fonction des quatre facteurs déjà reconnus. Le film vient aider l'observation et les exercices prennent l'allure de recherches plus personnelles tandis que les activités dirigées constituent un reliquat de la méthode des centres d'intérêt.

La situation du maître ressemble à celle qui lui était faite pendant la période précédente. Toutefois les syndicats commencent à s'organiser et on s'intéresse à l'éthique professionnelle.

Les années 1960 et 1963 nous arrivent avec des préoccupations nouvelles sur l'enfant. On s'intéresse à l'enfance exceptionnelle et

aux théories du développement de l'enfant proposées par les psychologues.

On peut aussi noter une légère transformation dans la conception du partage des responsabilités en éducation. L'école catholique tolère un certain pluralisme de croyances. Et on accepterait, mais avec beaucoup de regret, un pouvoir accru de l'Etat en éducation. Le plus grand revirement se situerait au chapitre de la perception du système scolaire. On est loin du patriotisme scolaire de 1927. On souhaite même des changements à un système d'enseignement qui était reconnu comme un des meilleurs au monde.

2. Les changements dans l'idéologie.

Les résultats de l'analyse de contenu nous manifestent une idéologie qui évolue à un rythme surprenant. C'est la découverte la plus significative de notre étude. Si nous partons des tableaux A et B et que nous étudions dans une perspective longitudinale les variations de pensée qui entourent un problème particulier, nous sommes obligé de conclure à l'instabilité de l'idéologie.

Les changements peuvent se produire sous quatre modes différents. Premièrement, une valeur ou un concept peuvent, d'un bout à l'autre de l'étude, se présenter sous le même symbole, mais changer de signification. Dans cette perspective, il n'existe pas une question, dans toute notre étude, qui ait gardé une signification absolument identique du début à la fin.

La religion ne signifie pas tout à fait la même chose en 1927 et en 1963. La valeur "nation" se réfère au sol, à la tradition et à la langue en première période, à la tradition et à la langue en deuxième période et au langage oral en troisième période. La variation de signification la plus complète se cache sans doute sous le symbole du patriotisme. Alors que le patriotisme de 1927 est ethnocentrique et se fonde sur un attachement à l'héritage, celui de 1963 s'ouvre aux perspectives canadiennes et s'appuie sur des préoccupations économiques. Le seul filon qui se continue d'un bout à l'autre de l'étude est celui de la solidarité entre les groupes français.

La même évolution se fait sentir dans les concepts qui forment l'idéologie pédagogique. Les changements les plus marqués se situent au chapitre de la théorie de l'apprentissage. L'attention qui est donnée à l'intérêt de l'élève en deuxième période transforme totalement la conception de l'apprentissage pour cette époque. Les théories de la première et de la troisième période se rejoignent plus facilement. Il faudrait aussi mentionner l'évolution qui touche les conceptions du maître et de l'enfant, sans oublier les différences d'appréciation du système scolaire au début et à la fin de l'étude.

L'évolution de l'idéologie peut être perçue sous un second aspect. Une valeur ou un concept peuvent avoir un degré plus ou moins élevé d'influence sur la pensée et l'action selon les périodes. Ainsi la religion et la tradition sont des valeurs qui orientent tous les niveaux de réalité en première période, alors qu'elles sont de plus

en plus absentes en troisième période. En 1963, la religion se limite presque'exclusivement à la salle de classe et le respect de la tradition est remplacé par une volonté d'adaptation au changement.

Il semble que certains concepts subissent les mêmes transformations. La théorie des facultés se retrouve dans les articles de la revue d'un bout à l'autre de l'étude. Mais alors qu'elle semble représenter la seule conception valable de l'être humain dans les écrits de 1927, elle n'a plus la même force explicative en 1963. Cette théorie ne sert plus de fondement à la distinction entre éducation et instruction.

L'idéologie de la revue évolue encore sous un troisième aspect. Certaines valeurs disparaissent pour être remplacées par de nouvelles. Ainsi la culture du sol était perçue comme une condition de survie nationale en première période. La troisième période ne s'y intéresse presque plus. On voit même apparaître une valeur nouvelle, la compréhension du changement.

Enfin, l'idéologie qui a été relevée manifeste un quatrième mode d'évolution qui se situe au niveau des associations entre valeurs ou concepts. Ainsi, pendant les deux premières périodes, il existe une interdépendance très marquée entre la foi et la langue, la religion et la nation. Ces deux valeurs seront traitées séparément en troisième période. Cette dissociation entre le civil et le religieux constitue un trait fondamental de l'idéologie de 1963.

Une situation semblable se présente quand, en première période, on s'acharne à distinguer, parfois même à opposer, l'éducation et l'instruction. Cette antinomie est résolue en deuxième période par la présence d'idées nouvelles sur l'éducation du caractère. Elle tente de remonter à la surface sous une nouvelle étiquette en troisième période alors qu'on commence à opposer formation générale et spécialisation.

Dans son étude sur les structures de l'idéologie exprimée dans L'enseignement primaire, Louise Duval posait l'hypothèse de la stabilité de la pensée pour la période allant de 1900 à 1940⁴. Notre recherche nous oblige à poser l'affirmation contraire. Toutefois deux raisons nous amènent à croire que les transformations qui ont eu lieu de 1900 à 1940 ont été plus lentes que celles qui sont survenues dans la période d'après-guerre. La pensée exprimée entre 1927 et 1936 nous a paru plus structurée que les conceptions présentées pendant les deux dernières périodes. De plus, il est généralement admis par les historiens et les sociologues que la seconde guerre mondiale a été une source très puissante de changements de tous genres. Il est difficile d'admettre que la revue ait pu échapper à ces influences. On peut donc conclure avec assez de vraisemblance à une évolution accélérée de l'idéologie pour la période s'étendant de 1942 à 1963 et, comparativement, à des changements moins rapides pour la période d'avant-guerre.

⁴ Louise Duval, Structures d'une idéologie scolaire, Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales pour l'obtention de la maîtrise en sociologie, Québec, Université Laval, 1963, p. 107-108.

Dans le modèle d'analyse qui a été présenté⁵, il avait été prévu que le test "chi deux" mesurerait le degré de stabilité de l'idéologie. Mais il semble, au terme de l'étude, qu'une mesure quantitative des variations d'un même thème sur une période donnée serait impossible à interpréter. Il est alors préférable d'évaluer les changements de l'idéologie à partir du contenu de la pensée. C'est ce qui a été fait dans les pages précédentes.

3. Comparaisons entre deux études.

Au début de ce chapitre, nous avons relevé les principaux traits de l'idéologie pour chacune des trois périodes. Il semble maintenant nécessaire de revenir sur les affirmations de la première période (1927-36) pour comparer les résultats de cette partie de l'étude avec les conclusions de la recherche de Louise Duval. Etant obligé de conclure à l'évolution de l'idéologie et n'ayant analysé les documents d'avant-guerre que pour la période s'étendant de 1927 à 1936, nous ne pouvons préjuger des conceptions de la revue pour la période s'étendant de 1900 à 1927. Il n'en demeure pas moins que plusieurs de nos affirmations mettent en doute une partie des conclusions de la recherche de Louise Duval.

Le tableau C⁶ reconnaît que, dans les deux études, toute l'idéologie s'accroche à deux valeurs fondamentales, la religion et

5 Voir p. 40.

6 Tableau C, p. 175.

Tableau C.- Comparaisons entre les principales conclusions de notre recherche et l'étude de Louise Duval en ce qui a trait à l'idéologie fondamentale (1927-36)

Les recherches		Comparaisons	
Présente recherche	Louise Duval	Convergences	Divergences
1. valeur "religion" perfectionne tout	1. valeur "religion" remplace tout	1. valeur "religion"	1. mode de présence de la valeur "religion"
2. valeur "nation": - sol - tradition - langue	2. valeur "nation": - tradition - langue	2. - tradition - langue	2. sol 3. interdépendance de la foi et de la langue 4. patriotisme: - canadien-français - solidarité - attachement à l'héritage

la nation. Il existe pourtant quelques divergences dans la perception de ces valeurs. Lorsque Louise Duval décrit l'omniprésence de la religion dans les divers secteurs de la vie humaine, elle généralise la portée de certaines positions adoptées dans la revue.

Selon Louise Duval, la religion est la "raison et l'aboutissement de toute leçon"; elle "fonde tous les pouvoirs" et "remplace la science"⁷. L'analyse qui vient d'être effectuée affirme aussi l'importance de la valeur religieuse, elle reconnaît même que certains textes justifient les affirmations avancées par Louise Duval. Mais à côté de ces articles qui ont tendance à tout annihiler devant la religion, il existe aussi d'autres textes, beaucoup plus nombreux, qui donnent priorité à la valeur religieuse, mais d'une priorité qui ne détruit pas les autres niveaux d'existence de la réalité. La religion perfectionne, finalise ce qui lui est étranger, mais ne le remplace pas.

La valeur nationale n'est pas saisie, en tout point, de la même façon. Dans la première étude, la tradition et la langue étaient les deux seules composantes de la nation. La présente recherche y ajoute une troisième sous-valeur, le sol. Tous les efforts de colonisation et de "ruralisation" veulent assurer la survivance des Canadiens français.

7 Louise Duval, op. cit., p. 12.

De plus, il semble que l'étude de Louise Duval néglige certaines données qui sont souvent répétées dans les articles de la revue. L'interdépendance qui existe entre les deux valeurs fondamentales n'a pas été suffisamment soulignée. Et les explications présentées sur la formation patriotique restent d'un vague déconcertant. Notre méthode de travail nous a amené à préciser davantage l'orientation et la nature du patriotisme.

On peut également comparer les conclusions des deux études lorsqu'elles analysent l'idéologie pédagogique. Cette comparaison ne vaudra que pour la période allant de 1927 à 1936. Ici encore, on pourra constater la sélectivité qui a été exercée par Louise Duval devant la multiplicité des questions à l'étude. Et là où les mêmes problèmes sont analysés, plusieurs de nos conclusions atteignent un plus grand degré de précision.

Parmi les données que notre étude est seule à relever⁸, on peut mentionner les comparaisons qui ont été établies sur l'importance relative attribuée aux matières d'enseignement. De plus, on ne saurait trop insister sur la signification de la théorie des facultés. On arrive ainsi à une conception de la personne qui sert de fondement à la distinction entre éducation et instruction.

Les deux recherches s'entendent pour reconnaître la priorité qui a été donnée à l'éducation. Cet accord cesse lorsqu'il est question

8 Tableau D, p. 178-179.

Tableau D.- Comparaisons entre les principales conclusions de notre recherche et l'étude de Louise Duval en ce qui a trait à l'idéologie pédagogique (1927-36)

Les recherches		Comparaisons	
Présente recherche	Louise Duval	Convergences	Divergences
			1. matières d'enseignement
			2. théorie des facultés
3. éducation supérieure à instruction	3. éducation supérieure à instruction	3. éducation supérieure à instruction	
4. théorie de l'apprentissage: - éveil des facultés - observation - intelligence - exercices	4. théorie de l'apprentissage: méthode intuitive	4. observation	4. - éveil des facultés - intelligence - exercices
5. le maître: - rôle: - leçons - discipline - statut: - compétence - noblesse - salaire - attitudes: - autorité - amour	5. le maître: attitudes: - autorité - amour	5. le maître: attitudes: - autorité - amour	5. le maître: - rôle: - leçons - discipline - statut: - compétence - noblesse

Tableau D.- (suite)

Les recherches		Comparaisons	
Présente recherche	Louise Duval	Convergences	Divergences
6. l'enfant: - distrait - sincère	6. l'enfant: - absence de raison - sensibilité incontrôlée		7. la femme: - maîtresse de maison - éducatrice 8. deux visages de l'adulte: - le héros - l'homme du quo- tidien
9. système d'éducation: - Comité catholi- que = pouvoir - responsabilités: - famille - Eglise - Etat - auto-évaluation positive	9. système d'éducation: - Comité catholi- que = pouvoir - responsabilités: - famille - Eglise - Etat - école - auto-évaluation positive	9. système d'éducation: - Comité catholi- que = pouvoir - responsabilités: - famille - Eglise - Etat - auto-évaluation positive	

de méthodologie. Louise Duval écrit: "Le grand principe qui régit toute la méthodologie, c'est l'enseignement intuitif"⁹.

Il est impossible de concilier cette déclaration avec la théorie de l'apprentissage qui a été relevée en première période. Selon nous (et notre opinion s'appuie sur un bon nombre de données quantitatives), l'apprentissage est fonction de quatre facteurs réunis: l'éveil des facultés, l'observation (composante qui fonde l'enseignement intuitif), la participation de l'intelligence et les exercices. On ne peut pas voir comment une perception de la méthodologie pourrait négliger un seul de ces facteurs. Il faut toutefois noter que la première étude mentionne à propos l'importance donnée à l'interrogation en classe. Celle-ci constitue une forme de l'éveil des facultés. De même la notion du maître que nous présentons est beaucoup plus complète et conscrète.

Les deux études arrivent à une conception semblable de l'enfant. De part et d'autre, on découvre un enfant irréfléchi¹⁰, distrait¹¹, qui a besoin de l'amour de l'éducateur, de son exemple et plus encore de sa fermeté.

Il existe d'autres propositions qui sont particulières à notre étude. On relève d'abord une conception de la femme et en second lieu

9 Louise Duval, op. cit., p. 69.

10 Ibid., p. 89.

11 Voir les quelques pages sur les traits de l'enfant, p. 92-93.

on montre comment les deux images de l'adulte qui ont été élaborées incarnent, malgré leur diversité, les valeurs religieuse et patriotique.

Les conceptions du partage des responsabilités en éducation sont voisines. Aux trois institutions (la famille, l'Eglise et l'Etat) reconnues par la présente recherche, Louise Duval ajoute l'école. Nous avons reconnu de façon implicite la place de l'école dans l'éducation. C'est le lieu où se rencontrent les trois autres institutions. Les deux études reconnaissent également le rôle prépondérant qui a été décerné, dans la pratique, à l'une de ces institutions. Louise Duval appelle cette institution l'Eglise¹². Nous nous référons, de façon plus immédiate, au Comité catholique.

Dans l'effort qui a été fait pour découvrir de quelle façon la revue percevait le système d'éducation, nous avons discerné l'existence d'un patriotisme scolaire. Un thème a souvent été répété: "Notre système est bon". Traitant de la même question, Louise Duval a surtout été frappée par les réactions négatives des rédacteurs de la revue. Elle souligne avec emphase l'attitude défensive du Comité catholique. Selon elle, on craint la nouveauté, les théories pédagogiques provenant de l'extérieur.

Ce protectionisme a certainement existé, mais, selon nous, il fait plutôt figure de corollaire. On s'exprime à peu près en ces mots: nous avons le meilleur système d'éducation; il n'y a donc aucune raison de lui en substituer un autre.

12 Louise Duval, op. cit., p. 22-23.

Les deux études s'entendent donc sur un certain nombre de données: la religion et la nation sont perçues comme deux valeurs fondamentales, l'éducation est reconnue supérieure à l'instruction, l'enfant se présente sous les mêmes traits et les mêmes institutions se partagent les responsabilités de l'enseignement.

Par contre, certaines conclusions de Louise Duval ne peuvent être maintenues, au moins pour l'idéologie présentée de 1927 à 1940. Qu'il suffise de rappeler les déficiences déjà notées: certaines généralisations à partir d'un nombre d'indices trop limité et l'absence de précision dans la description d'une grande quantité de phénomènes. De même, il semble impossible de maintenir plus longtemps l'hypothèse de la stabilité de l'idéologie même pour la période d'avant-guerre. Certains points de divergences étant fondamentaux, on arrive donc à une nouvelle conception de l'idéologie.

Les désaccords qui s'élèvent entre les résultats des deux études semblent provenir, en partie, d'une différence dans les modes d'approche des documents analysés. Il semble pourtant que certaines affirmations trop absolues et bon nombre d'imprécisions dans l'étude de Louise Duval soient dues à un manque d'approfondissement des problèmes en cause.

La méthode que nous avons utilisée part du contenu manifeste des communications. On s'intéresse d'abord à l'idée exprimée par chacun des articles et ce n'est qu'après avoir recueilli les diverses manifestations de pensée que l'on aborde le processus de l'interprétation.

L'étude de Louise Duval est plutôt attentive aux processus de rationalisations qui se produisent chez ceux qui écrivent. On psychanalyse des textes et on est à l'affût des mécanismes de défense qui peuvent s'insérer dans la justification des positions adoptées. Cette méthode a tendance à interpréter hâtivement les faits avant de les connaître sous tous leurs aspects. C'est ainsi que Louise Duval est frappée par l'attitude protectionniste de la revue face aux idées pédagogiques provenant de l'extérieur¹³, mais elle oublie de relier cette réaction à l'évaluation positive qui est attribuée au système scolaire.

Les deux méthodes d'analyse se différencient encore sous un second aspect. Louise Duval sélectionne les problèmes qu'elle veut étudier. Elle s'intéresse à certains aspects de l'idéologie plus qu'à d'autres. Son étude ne peut donc prétendre manifester l'idéologie globale explicitée par la revue.

Notre modèle d'analyse part de chacune des expressions de la pensée. Les thèmes relevés sont ensuite réunis en tableaux. Tous les aspects de l'idéologie sont donc présents à l'attention du chercheur. Il peut ainsi replacer dans un ensemble les principales articulations de la pensée tout en mettant en évidence les particularités de chacune de ses expressions.

Notre étude nous a aussi permis de préciser beaucoup de notions. C'est là un troisième avantage que notre méthode de travail

13 Louise Duval, op. cit., p. 15-16.

nous a procuré. Les énoncés des thèmes étaient précis, leurs fréquences d'apparition étaient calculées, les contours d'une valeur ou d'un concept se délimitaient assez facilement.

L'analyse de contenu a donc été un outil efficace. C'est seulement au terme d'une exploration que l'on peut réaliser jusqu'où une recherche s'identifie à sa méthode.

4. Prospective.

Les pages précédentes offrent aux éducateurs une somme de connaissances qui les aideront à mieux situer leur pensée et leur action. Mais tout en présentant au lecteur une saisie plus complète et plus objective de l'idéologie qui a présidé à l'élaboration de l'école publique, les conclusions de la présente recherche poussent la pensée dans des directions nouvelles.

Une première interrogation porte sur le devenir de la pensée scolaire au Québec. En effet, l'idéologie proposée par la revue s'est manifestée sous le signe du changement et les derniers articles consultés (1960-1964) laissaient entrevoir de nouveaux bouleversements. Après la disparition de la revue, comment des réalités comme la religion, la nation et l'éducation ont-elles été interprétées par la collectivité québécoise? Le chapitre huit a déjà répondu brièvement à cette question. Le lecteur peut s'y référer.

Une deuxième démarche de l'intelligence s'inscrit dans la nature de l'idéologie relevée. En effet, l'idéologie proposée par la

revue manifeste avec évidence deux caractères bien définis: celui d'une idéologie globale, i.e. d'une pensée qui se prononce sur un grand nombre de situations, et celui d'une idéologie en mouvement. Dans son désir de mieux faire comprendre une situation scolaire, la revue pédagogique analysée déborde le cadre de réflexion qui lui est spécifique pour interpréter une situation sociale. Et l'évolution de l'idéologie scolaire est fonction, en partie, des changements produits dans la société.

On discerne donc dans la revue une conception de l'éducation qui enregistre les interrogations, les luttes et les aspirations qui circulent dans la collectivité québécoise. La relation école-société prend une importance qui n'avait pas été prévue.

Pour la sociologie de l'éducation, cette constatation n'est pas nouvelle. Elle ne fait qu'illustrer les propositions avancées depuis longtemps par Emile Durkheim.

Ainsi, dans le présent comme dans le passé, notre idéal pédagogique est, jusque dans ses détails, l'oeuvre de la société. C'est elle qui nous trace le portrait de l'homme que nous devons être, et dans ce portrait viennent se refléter toutes les particularités de son organisation¹⁴.

Durkheim nous conduit même un peu plus loin en affirmant que si dans nos sociétés modernes l'éducation est tellement hésitante c'est que l'opinion publique n'a plus de modèles précis à proposer à la

¹⁴ Emile Durkheim, Education et sociologie, Paris, PUF, 1968, p. 91.

jeunesse¹⁵. Cette lacune se fait actuellement sentir au Québec. La principale source de l'absence de motivation des étudiants de l'école secondaire et de l'insatisfaction manifestée par les étudiants des CEGEP se situe dans les contradictions véhiculées par la collectivité québécoise au niveau de la culture et de l'organisation sociale. Ce qui manque au Québec, c'est un modèle de développement qui rassemblerait les aspirations communes des citoyens et les porterait au niveau du projet politique¹⁶. Une fois cette étape franchie, les éducateurs pourraient formuler une pensée scolaire qui soit soutenue par l'ensemble de la nation.

15 Emile Durkheim, op. cit., p. 101-102.

16 Fernand Dumont, Ce qui a fait défaut et manque encore au Québec: un modèle de développement qui lui soit propre, dans Le Devoir, 30 décembre 1970, p. A-3.

RESUME ET CONCLUSIONS

Il est temps de revoir brièvement la démarche qui a été suivie dans l'élaboration de ce projet de recherche et d'évaluer la portée de ses conclusions. Le présent travail avait pour premier objectif de dégager l'idéologie globale qu'une revue pédagogique a voulu proposer aux éducateurs québécois entre les années 1927 et 1964. Une fois le but fixé, il fallait trouver une méthode de recherche qui nous permette de traiter nos sources (en l'occurrence, les articles de la revue) avec le maximum d'efficacité. Cette exploration nous a conduit à la méthode de l'analyse de contenu.

Une des lignes de force de cette méthode, c'est d'obliger le chercheur à l'objectivité et à la précision. Dans le modèle d'analyse que nous avons retenu, chaque article est résumé en un thème. On calcule ensuite, pour chaque période, les fréquences d'apparitions des thèmes identiques. Ces résultats sont présentés en tableaux. Il appartient à l'analyse qualitative d'interpréter les données accumulées.

Le chapitre précédent tente de rassembler en quelques pages les principaux résultats de la recherche. Pourtant, par leur disposition longitudinale, les tableaux A et B¹ ne mettent pas assez en évidence, au moins pour la première période, la convergence de tous les traits de l'idéologie vers les deux grandes valeurs, la religion et la nation.

1 Tableau A, p. 160 et tableau B, p. 164-165.

La valeur "religion" est présente à tout ce qui se dit et à tout ce qui se fait. De 1927 à 1936, la religion est, avec la langue française, la discipline qui reçoit le plus d'attention. L'éducation ne peut être que chrétienne. Le maître est un apôtre. L'âme de l'enfant appartient à Dieu. Et si le système d'éducation est hautement apprécié, c'est d'abord parce qu'il est confessionnel.

Pendant la deuxième période et surtout en troisième, la religion devient plutôt une matière que l'on enseigne. De 1942 à 1951, l'éducation chrétienne laisse droit de cité à l'éducation du caractère. On insiste moins sur la mission apostolique du professeur. L'école est encore confessionnelle, mais on est moins empressé de célébrer ses mérites.

L'espace religieux se rétrécit encore plus en troisième période. Et on remarque une dissociation du religieux et du profane. L'agir moral du maître n'est plus relié à la valeur "religion", mais à l'éthique professionnelle. L'enfant n'est plus tellement vu comme un baptisé, mais comme un être dont le comportement peut être expliqué par les psychologues. Et si l'on souhaite des transformations dans le système scolaire, c'est parce que l'on distingue plus facilement confessionnalité et pédagogie.

Si l'on observe l'évolution qui s'est produite de 1942 à 1963, on peut affirmer que plus on arrive vers la fin de cette période, moins la religion peut être considérée comme une valeur fondamentale de l'idéologie. En 1963, on affirme encore la primauté de la valeur

religieuse. Mais cette déclaration est plutôt verbale. La religion n'inspire plus l'ensemble des manifestations de la pensée et de l'action. Le mouvement de sécularisation, déjà perceptible dans les articles de la revue, se manifeste avec plus d'évidence au cours de la dernière décade. Dans bien des secteurs d'activités sociales et particulièrement dans le domaine de l'éducation, le leadership de l'Eglise est remplacé par celui de l'Etat et l'école confessionnelle est remise en question.

La valeur "nation" possède aussi son rayonnement particulier. Pendant les deux premières périodes, la tradition, la langue française, les institutions et, parmi elles, le système scolaire, sont des richesses nationales. Le maître est un patriote. Et les modèles culturels se recrutent parmi les ancêtres les plus lointains.

En troisième période, la valeur "nation" est totalement transformée. Elle tente de s'insérer dans un nouveau secteur d'activités: l'économie. On parle de formation scientifique et de préparation aux affaires. Au même moment le nationalisme canadien-français entre en compétition avec une pensée nationale qui se veut pan-canadienne. La force d'insertion de la valeur "nation" est donc moins puissante et plus diversifiée. La collectivité québécoise est encore au prise avec la même dualité. Les options autonomiste ou fédéraliste constituent le thème majeur des affrontements politiques qui ont eu lieu au cours des cinq dernières années.

Les conclusions de l'étude sont donc précises. Il reste maintenant à s'assurer de la valeur des affirmations avancées. En effet, l'analyse quantitative est en quelque sorte un instrument de mesure. Il s'agit de vérifier sa fidélité. Un modèle d'analyse a été utilisé. Il faudra se prononcer sur sa validité.

La première étape de l'analyse de contenu consistait dans le relevé des thèmes. Chaque article de la revue a été résumé en une courte proposition. Il s'agit maintenant de savoir si la technique de dépouillement utilisée par le chercheur a produit les résultats attendus. Le degré de fidélité de l'instrument sera connu en comparant les thèmes relevés par le chercheur avec le travail de deux autres analystes. Ceux-ci, partant des mêmes documents, employant les mêmes règles, devraient arriver aux mêmes propositions.

Les deux analystes secondaires ont donc repris l'analyse des articles de cinq numéros de la revue choisis selon la méthode de l'échantillonnage stratifié. Le choix au hasard d'un numéro se faisait parmi les dix numéros d'une année déterminée. Un numéro a été choisi parmi les dix numéros de l'année 1927-28, un autre numéro en 1936-37 et ainsi de suite. Le nombre des articles résumés par les trois analystes s'élève à cent quinze.

Les propositions relevées ont été comparées sous deux aspects. On pouvait d'abord comparer les thèmes complets entre eux. On pouvait aussi comparer l'identité des sujets des propositions en faisant abstraction de leur prédicat. Deux thèmes ou deux sujets sont considérés

comme identiques lorsque, selon l'avis des deux analystes, ils ont même signification.

Les degrés d'accord entre les analystes semblent assez élevés pour conclure à la fidélité de l'instrument. En utilisant la formule proposée par North², on constate que les jugements de l'analyste principal et du premier analyste secondaire s'accordent sur quatre-vingt-sept pour cent des thèmes et sur quatre-vingt-treize pour cent des sujets. Les pourcentages d'accords entre l'analyste principal et le deuxième analyste secondaire sont de quatre-vingt-neuf pour les thèmes et de quatre-vingt-onze pour les sujets.

Ce test de fidélité, introduit au début des recherches, nous a convaincu de l'efficacité du processus. Il nous a aussi révélé quelques points de la méthode qui demandaient une attention plus spéciale. En effet, une bonne proportion des désaccords entre analystes provenaient de la négligence, face à un article, à répondre dans l'ordre aux deux questions suivantes:

- a) de quoi s'agit-il?
- b) sous quel aspect le sujet est-il traité?

2 Robert C. North, Content Analysis, A Handbook with Applications for the Study of International Crisis, p. 49.

Dans cet article, North propose la formule suivante:
 $R = 2 (c_1, 2) / (c_1 + c_2)$ où le nombre de catégories sur lesquelles tous les analystes s'entendent est divisé par le nombre total des catégories relevées par tous les analystes.

Ce manque d'ordre pouvait conduire un analyste à poser comme prédicat le sujet véritable de la proposition.

Enfin, le test de fidélité nous a amené à préciser certaines règles de dépouillement. Nous avons constaté, par exemple, que la revue parlait d'une matière d'enseignement de cinq façons différentes. Il y a les objectifs d'une matière, la connaissance à transmettre, la méthodologie, la leçon et la mesure de la connaissance. Ces distinctions ont éliminé quelques ambiguïtés.

Dans l'hypothèse d'un nouveau test de fidélité, on arriverait sans doute à un degré d'accord plus élevé. Ces quelques mises en garde jointes à une expérience plus longue des deux analystes secondaires produiraient de meilleurs résultats. On peut conclure toutefois que la grande majorité des thèmes relevés résumant objectivement les idées proposées dans les articles.

Dans la recherche théorique qui a précédé³, il a été reconnu que la validité d'une analyse était reliée à trois facteurs: a) la représentativité des données recueillies; b) l'identité de signification des termes tout au long du processus de l'analyse; c) l'aptitude du modèle d'analyse à manifester adéquatement le contenu d'une communication.

Nous avons aussi conclu que pour comprendre la portée du premier facteur, il fallait répondre aux deux sous-questions suivantes:

3 Voir p. 46-49.

a) l'exclusion de certains documents par l'analyste peut-elle altérer le contenu de la revue? b) la technique d'échantillonnage proposée choisit-elle des documents représentatifs de l'ensemble des communications?

La première question concerne les documents exclus de l'analyse quantitative. Ce sont les poèmes et les chants, puis les extraits de certains procès-verbaux. Les idées exprimées dans ces articles ont été réintroduites dans le processus de la recherche à la fin du chapitre sept⁴. Et ces données ne font que confirmer les caractéristiques de l'idéologie qui avaient été relevées par l'analyse quantitative.

La représentativité des documents choisis par notre méthode d'échantillonnage a déjà été établie. On ne pourrait que réaffirmer la nécessité d'un échantillonnage dans un travail semblable. Autrement, le relevé des thèmes constituerait une tâche interminable.

Un deuxième facteur conditionne la validité de l'étude. Il s'agit de l'identité de signification des termes dans les textes analysés et dans le modèle d'analyse. La méthode utilisée au cours de cette recherche comportait deux étapes. L'analyste devait d'abord résumer chaque article en un thème. Dans une deuxième étape, les contenus et les fréquences des thèmes étaient considérés comme indices des conceptions et des valeurs, éléments qui composent l'idéologie.

Cette deuxième démarche ne peut s'effectuer qu'en procédant par synthèses successives et donc en rassemblant des ensembles d'indices

⁴ Voir p. 97-98.

sous des termes plus englobants et plus abstraits. Ainsi nous soutenons que la religion et la nation sont des valeurs, que la revue présente une théorie de l'apprentissage, etc... Nous utilisons donc une terminologie qui ne se retrouve pas dans les articles de la revue. Mais chacune de ces expressions nouvelles étant supportée par des indices qui eux surgissent des textes, il semble que leurs significations s'accordent avec le sens des communications analysées. Le modèle d'analyse donne un nom à des significations qui étaient déjà présentes dans les indices recueillis.

Le troisième facteur qui pourrait remettre en question la validité de nos conclusions porte sur l'aptitude du modèle d'analyse à manifester l'ensemble des idées émises dans les communications. Le processus d'analyse utilisé se caractérise par sa capacité de partir d'une multiplicité de données pour dégager le contenu, l'évolution et la structure de la pensée proposée par la revue. Toutefois il comporte des imperfections qui sont inhérentes à tout travail de synthèse.

Une première difficulté se situe au niveau de la construction des thèmes. Lorsque l'analyste résume un article en une proposition, il ne peut traduire en quelques mots les divers niveaux de significations contenus dans bon nombre de communications. Il ne retient que la signification la plus explicite.

Une deuxième difficulté relève de la très grande hétérogénéité entre les thèmes. Les tableaux se sont donc allongés au delà de nos prévisions. Et certains thèmes ont dû être réduits en sujets ou

catégories. La diversité des données a rendu l'interprétation plus difficile. Parfois, lorsqu'un thème ne revenait qu'une seule fois dans toute la période étudiée, il a été laissé dans l'ombre. Il est donc possible que l'intérêt qui a été porté aux principales articulations de la pensée ait amené l'analyste à négliger quelques aspects secondaires de l'idéologie.

Pourtant certaines données, certains groupes de thèmes nous ont révélé une idéologie bien définie. Des valeurs se sont imposées. Elles se sont transformées sous nos yeux. Nous avons retracé une notion de la religion et du patriotisme, une conception de la personne et une théorie de l'apprentissage. La revue nous a également présenté les traits de l'enfant, deux images de l'adulte, un maître idéal et un modèle d'organisation scolaire.

Le modèle d'analyse nous a permis de suivre l'évolution des valeurs et des concepts. Enfin, on a pu retracer les grandes articulations de la pensée et manifester ainsi la structure de l'idéologie.

Il semble donc que toutes les étapes de l'analyse ont été suivies. Le modèle d'analyse proposé convenait au problème à l'étude. La validité de l'ensemble des conclusions ne peut être mise en doute.

Une dernière question se pose à notre esprit. Qu'est-ce que cette recherche peut apporter de plus à notre connaissance de l'école québécoise?

L'idéologie scolaire proposée par la revue, nous l'avons déjà noté⁵, fait redécouvrir les liens très étroits qui s'établissent entre

5 Voir p. 185.

un système d'enseignement et les aspirations d'une collectivité. Après une lecture attentive des résultats de la recherche, l'éducateur ne peut plus isoler l'école du milieu social où elle s'inscrit.

Mais la valeur spécifique de notre étude repose sur les caractéristiques de la pensée globale⁶. L'idéologie transmise par la revue ne se limite pas à constituer un inventaire des préoccupations scolaires du temps. Par un effort de cohérence propre à l'intelligence, elle va beaucoup plus loin en interprétant une diversité de situations et en situant chaque élément dans un système original d'interrelations. Ainsi les rédacteurs de la revue s'accrochent à des valeurs, explicitent des conceptions et proclament les vertus des héros qui ont vécu selon les attentes proposées.

Nous avons relevé l'idéologie exprimée dans la revue pour la période allant de 1927 à 1963. Même si l'ensemble des conclusions de la recherche apparaissent comme définitives, l'étude possède des limites réelles. Nous avons pensé que l'analyse des thèmes nous permettrait de comparer le degré d'intérêt que la revue a accordé à l'école élémentaire et à l'école secondaire⁷. L'interrogation reste sans réponse. Aucun article n'aborde explicitement ce problème. Le plus qu'on puisse dire c'est que cette question de l'intérêt accordé à un niveau scolaire plutôt qu'à un autre n'a pas préoccupé les rédacteurs de la revue.

6 Voir note 33, p. 12.

7 Voir notre étude, p. 13.

La présente étude aurait aussi gagné à être située dans le climat religieux, social et politique du temps. Il y aurait même un très grand intérêt à poursuivre le travail entrepris pour analyser les relations qui ont pu exister entre l'évolution de la pensée et certains facteurs existentiels, comme l'économie, la guerre, la politique, etc...

De nouvelles études pourraient être entreprises. On pourrait comparer la notion du patriotisme qui a été explicitée dans la revue avec le nationalisme qui a été proposé par les rédacteurs de L'Action Nationale⁸. On pourrait encore comparer les conclusions de notre étude avec la notion de l'éducation qui a été exprimée par une autre institution scolaire québécoise. Ces études permettraient de mieux faire ressortir les préoccupations propres à la revue.

La voie est ouverte. Il ne reste qu'à continuer les efforts entrepris. Nos conclusions peuvent servir de références à ceux qui s'intéressent à la sociologie, à l'histoire et à la philosophie de l'éducation au Québec.

8 L'étude de Gérald Fortin, The Ideology of a French Canadian Nationalist Magazine, 1917-1954, s'intéresse au nationalisme qui a été proposé par L'Action Nationale de 1917 à 1954. Cette recherche est une thèse de doctorat qui a été présentée à Cornell University en 1956.

BIBLIOGRAPHIE

Anonyme, Les insolences du Frère Untel, Montréal, Les Editions de l'Homme, 1960, 158 p.

Les insolences présentent une critique acerbe et parfois humoristique des institutions québécoises. L'auteur expose ses griefs contre le Département de l'instruction publique et déplore le peu de soin accordé à la langue française, surtout à la langue parlée.

Barcus, Francis E., Communications Content: Analysis of the Research, 1900-1958. (A Content Analysis of Content Analysis), Thèse de doctorat présentée à l'Université de l'Illinois, Illinois, 1959, x-411 p.

Cette thèse rassemble toutes les recherches qui ont été faites selon la méthode de l'analyse de contenu. L'auteur classe ces travaux selon les moyens de communications utilisés et retrace les orientations prises dans chacun de ces domaines. Constitue un instrument de synthèse très précieux.

Bastien, Hermas, La défense de l'intelligence, Montréal, Lévesque, 1932, 213 p.

Ces pages constituent un plaidoyer pour une instruction plus poussée et mieux adaptée dans la Province de Québec. On propose une instruction de niveau secondaire pour tout citoyen et l'introduction des sciences dans les études classiques.

Berelson, Bernard, Content Analysis in Communication Research, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1952.

Le livre de Bernard Berelson présente la première étude théorique d'envergure sur l'analyse de contenu. Tous les auteurs subséquents se réfèrent à cette oeuvre synthétique.

Cicourel, A.V., Method and Measurement in Sociology, Glencoe, Illinois, The Free Press; London, Collier-Macmillan, 1964, V-247 p.

L'auteur pose les problèmes étudiés par Bernard Berelson, Dorwin P. Cartwright et Ithiel de Sola Pool, mais ne propose pas d'orientations nouvelles. Cette oeuvre est valable par la synthèse qu'elle propose.

Commission Royale d'Enquête sur les Problèmes Constitutionnels, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec, (aucun endroit de publication), 1955, 406 p.

Le titre du rapport manifeste bien le contenu. On décrit l'évolution des populations scolaires, le besoin d'un plus grand nombre d'enseignants et on expose les prévisions budgétaires. On traite aussi des problèmes propres à certains secteurs de l'enseignement.

Dovring, Karin, Quantitative Semantics in 18th Century Sweden, dans Public Opinion Quarterly, vol. 18, no 4, hiver 1954-1955, p. 389-394.

L'auteur voit dans une série d'études qui ont été élaborées en Suède un premier emploi de l'analyse quantitative. Par suite d'une querelle religieuse, on a essayé d'évaluer l'influence de certains chants religieux par l'importance qu'ils donnaient à certains thèmes.

Duval, Louise, Structures d'une idéologie scolaire, Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales pour l'obtention de la maîtrise en sociologie, Québec, Université Laval, 1963, 111 p.

L'auteur relève l'idéologie scolaire qui a été présentée dans la revue pédagogique L'Enseignement primaire, de 1900 à 1940. L'intérêt est surtout orienté vers les structures de cette idéologie.

Fandrich, René, L'école primaire supérieure: un chapitre de l'histoire de l'enseignement au Canada, Montréal, Lévesque, 1934, 181 p.

Cette étude compare l'enseignement primaire supérieure en France, en Suisse et dans la Province de Québec. L'auteur retrace l'origine de ces enseignements, compare les programmes et essaie de voir où en est rendue l'orientation professionnelle dans chacun de ces pays.

Guiraud, Pierre, La sémantique, Paris, PUF, Collection "Que sais-je?", no 655, 1955, 118 p.

Ce petit volume élabore une synthèse des questions récentes qui ont été soulevées en sémantique. Un chapitre est réservé à la sémantique structurale et un autre traite des disciplines connexes.

Guiraud, Pierre, Problèmes et méthodes de la statistique linguistique, Paris, PUF, 1960, 145 p.

Pierre Guiraud essaie d'établir ici ce que l'application de la statistique peut signifier dans l'étude des problèmes linguistiques. Il propose en plus quelques modèles statistiques appropriés et cite à l'occasion les résultats de certaines recherches.

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Quelle culture? Quel héritage? Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1968, IV-139 p.

Ces pages présentent les conclusions d'une étude sur la valeur de l'enseignement des sciences humaines dans les écoles secondaires du Canada. On constate beaucoup d'improvisation et très peu d'esprit scientifique dans l'enseignement du civisme et de l'Histoire du Canada.

Janis, Irving L., Meaning and the Study of Symbolic Behaviour, dans Psychiatry, vol. 6, no 4, novembre 1943, p. 425-439.

Ces quelques pages proposent une définition de l'analyse de contenu, donne une classification de ses différents types et relie cette méthode à une théorie des communications.

Janis, Irving L., R.H. Fadner, et M. Janowitz, The Reliability of a Content Analysis Technique, dans Public Opinion Quarterly, vol. 7, no 2, été 1943, p. 293-296.

Dans cet article, Janis explique comment il a évalué la fidélité des analystes dans la recherche intitulée The World Attention Survey.

Lasswell, Harold D., World Attention Survey, dans Public Opinion Quarterly, vol. 5, no 3, automne 1941, p. 456-462.

Lasswell explique ici comment la connaissance de ce qui est proposé à l'attention universelle, à travers les moyens de communication, peut aider à comprendre la vie sociale et la politique de certains pays. Il décrit aussi la technique utilisée dans sa recherche.

----- et al., Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics, New York, Stewart, 1949.

Ce volume rassemble quelques études théoriques sur l'analyse de contenu. Il présente aussi un ensemble de recherches sur la propagande communiste. C'est une oeuvre de base dans l'application de l'analyse quantitative à l'étude de la propagande.

Lussier, Mgr Irénée, L'éducation catholique et le Canada français, Conférences données sous les auspices de The Quance Lectures in Canadian Education, Toronto, W.J. Gage Ltd., 1960, 82 p.

Monseigneur Lussier explique à un auditoire de langue anglaise les principales caractéristiques de l'éducation catholique au Québec. Il est donc question des objectifs de l'éducation, du partage des pouvoirs, de l'opposition de l'Eglise à la co-éducation, des instituts familiaux, etc...

Merton, Robert K., Science, Technology and Society in the 17th Century England, in Osiris, Bruges, Belgium, St. Catherine Press Ltd., vol. 4, 1938, p. 360-632.

Robert K. Merton montre ici comment les facteurs sociaux et culturels ont influencé le développement des sciences dans l'Angleterre du 17e siècle. L'analyse quantitative est alors utilisée pour évaluer l'évolution des intérêts à cette époque.

Merton, Robert K., Social Theory and Social Structure, The Free Press of Glencoe, 1962, xviii-645 p.

Ce volume nous intéresse plus particulièrement par les pages qu'il consacre à la sociologie de la connaissance. L'auteur établit une comparaison intéressante entre la "wissenssoziologie" de conception européenne et l'étude des "mass communications" entreprise par les américains.

North, Robert C., et al., Content Analysis. A Handbook with Applications for the Study of International Crisis, Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1963, xx-182 p.

Cette étude de North possède plusieurs avantages. Tout en résumant les données définitivement acquises, sur l'analyse de contenu, il propose de nouvelles orientations. Il consacre, par exemple, un chapitre à l'analyse en facteurs et un autre à l'emploi de l'ordinateur dans l'analyse quantitative.

Pool, Ithiel de Sola, ed., Trends in Content Analysis, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1959.

Pool a rassemblé ici les principales communications qui ont été données à la conférence du "Committee on Linguistics and Psychology", à l'Université de l'Illinois, en 1955. La linguistique trace alors de nouvelles voies à l'analyse de contenu, et tout spécialement à l'analyse de contingence.

Sorokin, Pitirim A., Social and Cultural Dynamics, New York, The Bedminster Press, 4 volumes, 1962.

Dans cette oeuvre d'une envergure exceptionnelle, Sorokin essaie d'identifier la relation qui existe entre culture dominante et système de pensée. Il se sert de l'analyse quantitative pour établir les fluctuations des grands courants de pensée.

Stone, Philip J., Dexter C. Dunphy, et al., The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, Cambridge, The M.I.T. Press, 1966, xx-651 p.

La première partie du volume explique de façon générale comment l'usage de l'ordinateur transforme l'analyse de contenu et lui ouvre de nouvelles voies. La deuxième partie présente une variété d'études élaborées à l'aide de cette technique.

Sylvestre, Guy, Structures sociales du Canada français, Québec, PUL, 1966, 120 p.

Nous avons dans ce volume un inventaire des principaux cadres qui composent l'organisation sociale au Canada français. On nous trace brièvement une image des élites, de la religion, du système scolaire et des cadres politiques, juridiques et économiques retrouvés au Canada français.

Tremblay, Arthur, Les collèges et les écoles publiques: conflit ou coordination, Québec, Les Presses Universitaires Laval, 1954, VIII-140 p.

Monsieur Tremblay propose ici l'introduction d'un cours latin-sciences dans notre système d'enseignement secondaire et évalue la signification de ce changement pour l'avenir des collèges classiques.

White, Ralph K., Case Reports, Black Boy: A Value Analysis, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 42, no 4, octobre 1947, p. 440-461.

Black Boy est une autobiographie d'un noir américain. White s'intéresse ici à la personnalité de l'auteur et veut montrer au lecteur tout ce que la psychologie clinique pourrait tirer de l'analyse de contenu.

Willey, Malcolm M., The Country Newspaper: A Study of Socialization and Paper Newscontent, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1926, viii-153 p.

Nous sommes en présence d'une des premières études des journaux américains. On calcule ici l'espace réservée à divers sujets dans les quotidiens et les hebdomadaires du Connecticut. Et l'auteur de conclure que les hebdomadaires, pour le moins, ne s'acquittent pas de leur fonction sociale. Ils n'accordent pas assez d'importance aux nouvelles locales.

APPENDICE I

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE¹I. TERMES RELATIFS A LA CULTURE

Modèle de comportement (schème de comportement): Une uniformité d'action et de pensée qui se reproduit régulièrement chez une pluralité de personnes.

Modèle de comportement (divers types): Pour une analyse plus féconde de la réalité sociale, on peut établir les distinctions suivantes:

a) une distinction entre modèles mentaux et modèles d'action:

- les modèles mentaux se réfèrent à l'uniformité des idées, des croyances et des opinions;
- les modèles d'action se réfèrent à l'uniformité dans les actions observables.

b) une distinction entre modèles idéaux et modèles réels:

- les modèles idéaux expriment les attentes unanimes des membres d'un groupe;
- les modèles réels décrivent les conduites qui s'accomplissent de fait.

Modèle culturel: Un ensemble de modèles de comportements incarnés dans un personnage historique.

Valeur: Tout ce qui est utile, désirable ou admirable pour un groupe donné. Une valeur peut être considérée sous quatre aspects différents:

a) l'objet lui-même, qui est une valeur;

b) la capacité de l'objet de satisfaire des besoins sociaux;

¹ Nous avons regroupé les termes qui ont des significations complémentaires, optant ainsi pour un ordre logique de présentation. Il est entendu que certains termes pourraient être placés simultanément sous plusieurs titres.

- c) l'appréciation que l'on porte sur cet objet;
- d) la position de critère conféré à l'objet dans l'évaluation des comportements.

Valeur fondamentale: Ce qui, en dernière instance, est le plus utile, le plus désirable ou le plus admirable pour une société donnée.

Rôle: Le regroupement autour d'une fonction sociale d'un certain nombre de schèmes de comportements en étroite interrelation.

Statut social: La position ou le rang que les contemporains de quelqu'un lui accordent objectivement au sein de la société où il vit.

Institution: Une combinaison de modèles de comportements partagés par une pluralité et centrés sur la satisfaction d'un besoin d'un groupe donné.

En ce sens, la revue analysée peut être considérée comme une institution. Elle a comme objectif la satisfaction de besoins sociaux et elle structure sa pensée et son action selon un ensemble particulier de modèles de comportements.

II. TERMES RELATIFS A LA PENSEE

Concept: Une représentation mentale d'une réalité quelconque.

Conception: Un ensemble cohérent de concepts en interrelation.

Théorie: Un ensemble cohérent de généralisations ou de lois qui rendent compte d'un groupe de phénomènes.

Idéologie: Un ensemble structuré et mobile de valeurs et d'idées qui explicitent des objectifs et proposent des attitudes et des comportements qui leur correspondent.

Idéologie pédagogique: Un ensemble structuré et mobile d'idées (concepts, conceptions, théories) qui, en se fondant sur des valeurs, explicitent les attitudes et les comportements jugés souhaitables dans une situation scolaire.

Idéologie fondamentale: Un ensemble structuré et mobile de valeurs fondamentales qui polarisent les attitudes et les comportements d'une collectivité.

III. TERMES RELATIFS A L'ANALYSE DE CONTENU

Analyse de contenu: Une méthode de recherche qui part de l'identification objective et systématique des caractéristiques d'une série de communications pour établir des inférences.

Analyse quantitative: Une technique de recherche qui se propose de quantifier de façon objective et systématique les principales caractéristiques d'une série de communications.

Analyse qualitative: Une méthode de recherche qui part des résultats de l'analyse quantitative et d'un ensemble plus général de connaissances pour établir des inférences.

IV. TERMES RELATIFS AU MODELE D'ANALYSE

Modèle d'analyse: Un ensemble cohérent de généralisations qui, en se basant sur des données théoriques et sur la nature des communications à l'étude, justifient l'appareil conceptuel utilisé dans une recherche et les étapes qui seront suivies.

Thème: Une courte proposition où l'on pose un sujet auquel on relie un prédicat.

De façon opérationnelle, l'analyste construit un thème quand, en partant du contenu de chaque article, il répond successivement aux deux questions suivantes:

a) de quoi s'agit-il?

b) de quelle façon le sujet est-il traité?

Sujet: Un mot qui identifie le contenu principal d'une communication.

De façon opérationnelle, le sujet est constitué en amputant le thème (proposition) de son prédicat.

Catégorie: Un sujet auquel on accole un déterminatif (autre qu'un adjectif qualificatif) qui précise le contenu d'une communication.

De façon opérationnelle, les catégories sont constituées par le regroupement, sous une même terminologie, des thèmes dont les sujets sont identiques et les prédicats de significations voisines.

Inférence: Un processus rationnel qui part d'un ensemble de données connues (indices) pour proposer une ou plusieurs affirmations nouvelles.

Interprétation: Un ensemble de propositions qui en établissant des liens entre plusieurs phénomènes leur attribuent une signification nouvelle.

APPENDICE II

TABLEAUX

Tableau I.- Distribution des fréquences attribuées aux principaux titres relevés dans la revue, de 1927 à 1964 ¹

Principaux titres	Années											
	1927	30	33	36	42	45	48	51	54	57	60	63
La société du Québec	13	22	15	10	10	4		2	3	3	16	20
Les modèles culturels	30	32	29	27	13	2	5	3	5	18	7	6
Le patriotisme	3	3		4	10	2	5	3	1	1	1	9
Les relations extérieures	7	20	19	4	12	7	2	3	10	2	10	13
Les "petites vertus" de l'adulte	12	8	3	6	4	5		3	1	1	2	1
La conception de la femme	2	2	5		1			1	3	1	1	1
La psychologie de l'enfant	2	4	1	1	3	4	2		1		11	27
La psychologie de l'adolescent			2			1		1			1	10
La psychologie générale					4		1					
Le statut du professeur	14	15	15	19	16	5	2	4	9	23	29	13
La pédagogie	6	19	6	3	19	17	7	2	1	10	23	13
Les relations maître-élèves	9	2	4	10		7			3	2	1	4
Le système d'éducation	23	23	16	13	6	14	2	20	7	25	36	24
Les objectifs généraux de l'éducation	2	5	5	3	11	5	1	1	1	6	7	16
Les écoles normales	10	9	8	11		2		4	1	4	1	1

Tableau I.- (suite)

Principaux titres	Années											
	1927	30	33	36	42	45	48	51	54	57	60	63
La langue française	56	74	96	97	47	33	26	44	41	19	33	11
La religion	29	44	37	46	46	30	26	25	35	34	26	12
Les mathématiques	20	20	20	20	39	26	29	20	20	4	1	1
La langue anglaise	23	20	19	20	26	17	17	28	18	5	9	1
L'histoire du Canada	13		14	12	33	12	2	9	2		4	
L'histoire générale				1					8	8		
La géographie	23	6		2	22	13	19	5	1	18	2	
Les sciences naturelles	22	30	7	22				1		14	2	
Les sciences au secondaire								6	17	6		
L'enseignement agricole	14	6	9	7				3	5	3		
L'enseignement ménager	7		2			7	7	4	2	1	4	
Les arts	30	16	10	19			1	2		3		
Hygiène et bienséances	3	3			12	5	2	2				
Les méthodes de lecture	1	3	2		1	2	3	1			1	
Instruction civique				12		4						
Relations parents-maîtres					1	2		1				3
La dynamique des groupes						3						3
L'école maternelle												3
Les travaux manuels						2	4	2				
L'épargne à l'école	1				9		1				1	
L'éducation cinématographique					1					7		5
L'orientation scolaire et prof.				1						1	11	2
Autres	1	5	1	6	5	2	2	1	3	6	8	1

1 Dans tous les tableaux, la fréquence zéro (0) n'est pas indiquée.

Tableau II.- Distribution, par périodes, des fréquences
attribuées aux principaux titres
relevés dans la revue ¹

Principaux titres	Périodes		
	I	II	III
La société du Québec	60	16	42
Les modèles culturels	118	23	36
Le patriotisme	10	20	12
Les relations extérieures	50	24	35
Les "petites vertus" de l'adulte	29	12	5
La conception de la femme	9	2	6
La psychologie de l'enfant	8	9	39
La psychologie de l'adolescent	2	2	11
La psychologie générale		5	
Le statut du professeur	63	27	74
La pédagogie	34	45	47
Les relations maîtres-élèves	25	7	10
Le système d'éducation	75	42	92
Les objectifs généraux de l'éducation	15	18	30
Les écoles normales	38	6	7
La langue française	323	150	104
La religion	156	127	107
Les mathématiques	80	114	26
La langue anglaise	82	88	33
L'histoire du Canada	39	56	6
L'histoire générale	1		16
La géographie	31	59	21
Les sciences naturelles	81	1	16
Les sciences au secondaire		6	23
L'enseignement agricole	36	3	8
L'enseignement ménager	9	18	7
Les arts	75	3	3
Hygiène et bienséances	6	21	
Les méthodes de lecture	6	7	1
Instruction civique	12	4	
Relations parents-maîtres		4	3
La dynamique des groupes		3	3
L'école maternelle			3
Les travaux manuels		8	
L'épargne à l'école	1	10	1
L'éducation cinématographique		1	12
L'orientation scolaire et prof.	1		14
Autres	13	10	18

¹ Dans tous les tableaux présentés, les périodes I, II et III correspondent aux années 1927-36, 1942-51 et 1954-63.

Tableau III.- Distribution, par périodes, des pourcentages
attribués aux principaux titres
relevés dans la revue "

Principaux titres	Périodes		
	I	II	III
La société du Québec	4	1.6	4.8
Les modèles culturels	7.9	2.4	4.1
Le patriotisme	.6	2.1	1.3
Les relations extérieures	3.3	2.5	4
Les "petites vertus" de l'adulte	1.9	1.2	.5
La conception de la femme	.6	.2	.6
La psychologie de l'enfant	.5	.9	4.4
La psychologie de l'adolescent	.1	.2	1.2
La psychologie générale		.5	
Le statut de professeur	4.2	2.8	8.4
La pédagogie	2.2	4.7	5.3
Les relations maîtres-élèves	1.6	.7	1.1
Le système d'éducation	5	4.4	10.5
Les objectifs généraux de l'éducation	1	1.8	3.4
Les écoles normales	2.5	.6	.8
La langue française	21.7	15.7	11.9
La religion	10.4	13.3	12.2
Les mathématiques	5.3	11.9	2.9
La langue anglaise	5.5	9.2	3.7
L'histoire du Canada	2.6	5.8	.6
L'histoire générale			1.8
La géographie	2	6.2	2.4
Les sciences naturelles	5.4	.1	1.8
Les sciences au secondaire		.6	2.6
L'enseignement agricole	2.4	.3	.9
L'enseignement ménager	.6	1.8	.8
Les arts	5	.3	.3
Hygiène et bienséances	.4	2.2	
Les méthodes de lecture	.4	.7	.1
Instruction civique	.8	.4	
Relations parents-maîtres		.4	.3
La dynamique des groupes		.3	.3
L'école maternelle			.3
Les travaux manuels		.8	
L'épargne à l'école		1	.1
L'éducation cinématographique		.1	1.3
L'orientation scolaire et prof.			1.6
Autres	.8	1	2

Tableau 1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre La société du Québec

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LA TERRE			
L'agriculture est la plus belle profession	1		
La terre nourrit le peuple	1		
La terre est une éducatrice	5		
La vie rurale est une belle vie	2		
La nature est belle	4	1	
S'intéresser à la nature pendant les vacances		1	
Protégeons nos forêts	3	1	2
Campagne d'embellissement		2	
La Fête des arbres: projets d'activités	2	1	2
La terre: thème d'une "Semaine sociale"	1		
Notre agriculture: ses progrès	2		1
La colonisation est encouragée	3		
Le régime seigneurial, instrument de colonisation			1
Un remède à la désertion des campagnes			1
HISTOIRE ET TRADITIONS			
Notre histoire nous donne des droits	1		
Rappels d'événements historiques	13		1
Les cours d'eau ont servi de routes	1		
Au début, les voyages étaient difficiles	2		
Après 1760, la désolation régnait chez notre peuple	1		
Les Canadiens-français, un peuple en danger			1
Le mouvement littéraire de 1860 est important			1
Le Québec, berceau de la Foi en Amérique	1		
Soyons fidèles à nos traditions	1		

Tableau 1.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
VIE CULTURELLE ET VIE SOCIALE			
L'éducation est nécessaire à la société	1		1
L'éducation est une condition de progrès			1
La science est propagée par une exposition			1
Conférences sur l'éducation	4		
Quelques notions de droit commercial		2	
Situation du bilinguisme au Québec			1
Centres d'Art dans la région de Gaspé			1
Cours d'été sur l'alcoolisme			1
Il faut soutenir le moral des soldats		1	
VIE POLITIQUE ET VIE ECONOMIQUE			
Le Gouvernement: composition	1		
Le Gouvernement appuie le Comité catholique	2		
Le vote du citoyen a de grandes conséquences	1		
Semaine Sociale sur l'organisation corporative	1		
Semaine de la coopération: coopératives			1
Les institutions financières: nature			1
La science économique est importante			1
L'éducation économique au Canada français			1
L'économie nous semblait indigne			1
Une compagnie minière fait banqueroute	1		
Notre position économique est faible			2
Notre perception de l'économie se transforme			1
Le nouveau-Québec est riche en mines		1	
L'industrie canadienne-française: projets			1

Tableau 1.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
PERCEPTION DE LA VIE EN SOCIÉTÉ			
Les pauvres sont maintenus dans l'ignorance	1		
Le communisme est un danger	2		
L'école laïque est aux mains des franc-maçons	1		
Semaine de prévention des incendies		1	
Prévenir le crime par des cliniques psycho.		1	
La vie en ville est inhumaine	1		
Éléments de bibliographie sur Montréal		4	
Un excès de publicité dans les produits pharma.			1
Chez nous, on abuse de la médecine			1
Chez nous, on abuse du crédit			1
L'opinion publique interroge des ignorants			1
Les journaux sont partiels			1
La chanson, un fait de notre civilisation			1
La société se transforme			2
Les émigrants sont objets de préjugés			1
LES TECHNIQUES DE DIFFUSION			
Les techniques de diffusion influencent la famille			1
La télévision: ses méfaits			2
La télévision: une richesse à exploiter			4
Cours sur les techniques audio-visuelles			1

Tableau 1.1.- Distribution, par périodes, des fréquences
attribuées aux divers aspects de la vie en société,
par regroupement des thèmes compris sous le titre
La société du Québec

Aspects de la vie en société	Périodes		
	I	II	III
La terre	24	6	7
Histoire et traditions	20		3
Vie culturelle et vie sociale	5	3	6
Vie politique et vie économique	6	1	9
Perception de la vie en société	5	6	9
Les techniques de diffusion			8

Tableau 2.- Distribution, par périodes, des fréquences
attribuées aux diverses catégories comprises sous le
titre Les modèles culturels

Catégories	Périodes		
	I	II	III
DISTRIBUTION SELON L'ETAT DE VIE			
Modèles religieux	54	9	10
Modèles laïques (leur titre)	64	14	26
Explorateurs	11	5	14
Patriotes	9	2	3
Ecrivains	11		
Educateurs	25	6	9
Grands chrétiens	5	1	
Colonisateurs	3		
DISTRIBUTION SELON LE RAPPORT AU TEMPS			
Modèles historiques	70	12	17
Modèles contemporains	48	11	19

Tableau 3.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre Le patriotisme

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
CANADA FRANCAIS			
Pères Jacques Marquette et Louis Jolliet		1	
Montcalm		2	
Cavalier de la Salle		1	
Louis-Hippolyte Lafontaine		1	
Les écoles sous la domination anglaise		1	
Les explorateurs français		1	
Les colonisateurs		1	
L'éducation patriotique est importante		1	
L'éducation patriotique: méthodologie			1
Sketch sur la Survivance française		1	
Le Sou de la Survivance		2	
Hommage au drapeau	1	1	1
Vente de drapeaux à l'école		1	
Notre drapeau est celui de la St-Jean Baptiste	1		
Jean le Baptiste, patron des Canadiens français		1	
L'agneau de la St-Jean est ridiculisé	1		
Calixa Lavallée, auteur de notre hymne national		1	
Sketch sur Dollard des Ormeaux		1	
Nos ancêtres: anniversaires	1		
La patrie est un héritage	1		
Rester français est un devoir	1		
Notre peuple est fort	1		
Notre peuple a une mission apostolique		1	
Canadiens français: devoirs de solidarité			1

Tableau 3.- (suite)

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
CANADA			
La Confédération			
Discussion des projets			1
La Conférence de Québec, 1864			1
Les sentiments du Canada-Uni			1
Les hommes qui l'ont bâtie			1
La construction d'un chemin de fer			1
Les colonies de l'Atlantique			1
L'influence des Etats-Unis			1
L'Acte de l'Amérique du Nord Britannique			1
Célébrée par les écoliers	1		
La Confédération veut l'union, non l'unité		1	
Le fédéralisme et la vie politique			1
Les certificats d'épargne de guerre		1	
La beauté de notre hymne national	1		
Notre patrie, c'est le Canada	1		

Tableau 3.1.- Distribution, par périodes, des fréquences
attribuées aux deux principales catégories de patrio-
tisme comprises sous le titre Le Patriotisme

Catégories de patriotisme	Périodes		
	I	II	III
Canada français	7	18	3
Canada	3	2	9

Tableau 4.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre Les relations extérieures

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
RELATIONS AVEC LES GROUPES FRANCAIS D'AMERIQUE			
Les anciens Acadiens	3	1	5
L'épopée acadienne manifeste des valeurs spirituelles			1
La femme acadienne a aidé la survivance			1
En Ontario, les écoles françaises s'améliorent	1		
Un individu favorise le français en Ontario	1		
L'Association Canadienne des Educateurs de langue française		1	
Les groupes français au Canada			3
Les groupes français: leur culture			1
Les groupes français: leur religion			1
Les minorités françaises: situation scolaire			1
Les groupes français: situation juridique			1
Les groupes français: situation économique			1
RELATIONS AVEC LE CANADA			
Sébastien Cabot n'est pas découvreur du Canada	1		
Liaison française: voyages au Canada			1
L'Association canadienne d'Education	1		
Radiodiffusion et télévision canadiennes			1
Les provinces ont besoin d'argent			1
Le Gouverneur Général s'adresse aux étudiants	1		
Statistiques sur le Canada	5		
L'éducation au Manitoba est à la baisse	1		
Les écoles du Manitoba sont anticatholiques	1		
Des ontariens étudient le français à Québec	2		
Cours de conversation anglaise au N.-B.			1

Tableau 4.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
RELATIONS AVEC LA FRANCE			
Après 1759, les livres venant de France étaient rares	1		
Situation du catholicisme en France	2		
Nous sommes attachés à la France catholique	1		
Les catholiques de France s'opposent à l'école unique	1		
Les écoles en France: leur situation	5	1	2
Monument des soldats canadiens à Vimy	1		
L'Abbé Groulx, conférencier en France	1		
Notes de voyage de C.-J. Magnan, en France	6		
Un historien meurt en France	1		
RELATIONS AVEC LES AUTRES PAYS			
Relations avec les Etats-Unis	3	1	2
Le Statut de Westminster	1		
Le Canada n'est plus une colonie anglaise	2		
Relations avec les pays d'Europe	6	2	
Il y a persécution religieuse au Mexique	1		
Des brésiliennes en visite à Québec		1	
La guerre de 1939-1945		10	
Problèmes de l'après-guerre		3	
La pauvreté dans le monde			3
La Russie est un danger	1	1	
L'aide à la Russie est approuvée		1	
Mise en place des organisations internationales		2	3
L'éducation: situation dans le monde			3
Les organisations internationales catholiques			3

Tableau 4.1.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux diverses orientations des relations extérieures, par regroupement des thèmes compris sous le titre Les relations extérieures

Orientations des relations extérieures	Périodes		
	I	II	III
Relations avec les groupes français d'Amérique	5	2	15
Relations avec le Canada	12		4
Relations avec la France	19	1	2
Relations avec les autres pays	14	21	14

Tableau 5.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes compris sous le titre
Les "petites vertus" de l'adulte

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
EDUCATION ET CULTURE			
L'éducation: on se la donne soi-même			1
La lecture, nécessaire à la vie de l'esprit	1	1	
Développer le travail intellectuel chez nous	1		
L'éducation aux tâches familiales	3		
L'éducation est une garantie pour l'avenir			1
L'éducation des adultes: situation			1
L'étude des Beaux Arts est encouragée	1		
LE BON SENS			
Le bon sens est le sens de l'opportunité	1		
Il faut développer le bon sens	1		
Le bon sens se développe par la réflexion	1		
L'EPARGNE			
L'épargne: ses conditions		1	
L'épargne progresse dans les écoles	1		
L'épargne aide la vie morale	1		
L'argent: ses fonctions		1	
LE BONHEUR			
Le bonheur vient de Dieu	1		
Le bonheur est fait de petites choses	2		
Le bonheur c'est faire les autres heureux	1		

Tableau 5.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LE DEVOIR			
Faire son devoir, c'est se vouer au succès		1	
Fais bien ce que tu as à faire	2		
L'emploi du temps est important	2		
LA POLITESSE			
La politesse est une grande qualité	1		
La politesse, une habitude à développer	1		
La politesse, c'est la morale en action		1	
LE TRAVAIL			
Il faut aimer son travail		1	
Le travail est une grande vertu	1		
Le travail est un facteur de succès	1	1	
Savoir se faire aider		1	
DIVERS			
La santé est précieuse		2	
Il est nécessaire d'avoir un idéal	1	1	
Il faut vivre sa vie pleinement			1
Il faut se limiter à l'aujourd'hui	1		
L'amitié naît dans certaines conditions			1
La propreté est importante		1	
Les laïques engagés sont rares	1		
Les souvenirs d'enfance sont un réconfort	1		
Les petits défauts sont insupportables	1		
Les mauvaises lectures sont un danger	1		

Tableau 6.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre La conception de la femme

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
La femme doit être une maîtresse de maison	1	1	
Les qualités d'une maîtresse de maison	1		
L'éducation féminine par les cours d'arts familiaux			1
Les vacances, un élément de formation		1	
Pie XII et l'éducation de la femme			2
La femme doit être cultivée	2		
L'instruction des filles ne doit pas être trop poussée	1		
La modestie dans le vêtement	3		
La mère est une éducatrice			1
L'amour maternel est grand			1
Activités sociales féminines	1		
La femme mariée ne devrait pas travailler			1
Totaux par périodes	9	2	6

Tableau 7.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre La psychologie de l'enfant

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
L'enfant se caractérise par son innocence	1		
L'enfant est distrait	1		
L'enfant est sincère	1		
Le mensonge de l'enfant n'est pas toujours voulu		2	
Comment faire disparaître le mensonge		1	
L'étude est le premier devoir des étudiants	1		
Un écolier avisé	1		
Un enfant de sept ans a déjà des connaissances	1		
L'éducation doit respecter la personne	1	1	
Les jeux de l'enfant, un facteur d'éducation		1	
Les lois de l'apprentissage chez l'enfant		1	1
L'enfant physiquement handicapé	1		4
Le déficient mental			8
L'enfance exceptionnelle: classification			3
L'enfance exceptionnelle: milieu familial			1
L'enfance exceptionnelle: besoins scolaires			2
L'élève lent au plan intellectuel			2
Les enfants mésadaptés: besoins			1
L'arriéré pédagogique: dépistage			1
Les surdoués: leur éducation			2
Théories du développement de l'enfant		3	9
L'enfant et la télévision			1
L'enfant et la caractérologie			1
Conférence canadienne sur l'enfance			1
Les droits de l'enfant: Nations-Unies			1

Tableau 8.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets et catégories compris sous le titre La psychologie de l'adolescent

Sujets et catégories	Périodes		
	I	II	III
L'adolescent: son dynamisme	1		
L'adolescent: son besoin d'orientation	1		
L'adolescent: besoin d'être compris			2
Les faiblesses de l'adolescent			1
La délinquance chez les adolescents		1	1
Théories du développement de l'adolescent		1	3
L'amour chez les adolescents			2
L'adolescent et la liberté			1
L'adolescent: sa conception du monde			1
Totaux par périodes	2	2	11

Tableau 9.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux principales catégories qui ont trait au professeur, par regroupement des thèmes compris sous le titre Le statut du professeur¹

Catégories	Périodes		
	I	II	III
La compétence du professeur	16	12	37
La noblesse de sa fonction	32	5	22
Le salaire du professeur	7		
Les associations de professeurs	2	1	3
Les vacances des professeurs		4	2

¹ Les thèmes qui n'apparaissent qu'une seule fois ont été éliminés.

Tableau 9.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre Le statut du professeur¹

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LA COMPETENCE DU PROFESSEUR			
Sa formation professionnelle	3		1
Cours offerts aux professeurs	2	8	20
Le professeur doit être compétent	2	3	
Il doit continuer ses études	7	1	1
L'éthique professionnelle	1		11
Examens pour les professeurs	1		4
LA NOBLESSE DE SA FONCTION			
Cette profession est noble	8	1	4
L'instituteur est un apôtre	6	1	4
Il est un apôtre et un patriote	2		
L'Ordre du mérite scolaire	8		
La fonction de l'instituteur est importante	5		5
Les qualités du professeur	3	3	9
LE SALAIRE DU PROFESSEUR			
Le professeur est mal payé	5		
Son salaire est augmenté	2		
LES ASSOCIATIONS DE PROFESSEURS	2	1	3
LES VACANCES DES PROFESSEURS		4	2

1 Les thèmes qui n'apparaissaient qu'une seule fois ont été éliminés.

Tableau 10.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre La pédagogie

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
ACTIVITES DE L'ELEVE			
L'activité de l'élève est importante	5	5	1
Les leçons doivent être mémorisées	1		
La mémoire n'est pas assez cultivée	1		
Méthodes pour une meilleure mémorisation	1		
Limiter le par coeur aux meilleurs textes	1		
Ne pas être l'esclave du par coeur		1	
L'attention de l'élève est importante	1		
L'attention: moyens de la développer		1	
L'intérêt, meilleur remède à la distraction		1	
L'imagination, une faculté créatrice		1	
L'observation: moyens de la développer		1	
ACTIVITES DE L'INSTITUTEUR			
La parole du maître est efficace	1		
Un bon pédagogue expose avec clarté	1		
L'instituteur doit se dégager des textes	1		
Le rôle de l'interrogation	5		
Le processus à suivre dans une leçon	3		
Le maître doit préparer sa classe	1		
La classe: organisation pédagogique	1		
DIAGNOSTIC PEDAGOGIQUE ET ENSEIGNEMENT CORRECTIF			
Diagnostic pédagogique et enseignement correctif		1	
Examens diagnostiques: signification		1	
L'insuccès en classe: causes et remèdes		1	1
Les élèves lents: comment les aider		1	

Tableau 10.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES ECOLES DE LA PEDAGOGIE NOUVELLE			
Conférences sur la pédagogie expérimentale	1		
La pédagogie moderne: ses principes			1
Les nouvelles techniques sont bonnes			1
La pédagogie doit être expérimentale	1		1
L'école nouvelle: le pour et le contre		1	
L'école nouvelle est appréciée		1	
L'école active suscite l'activité de l'élève		1	
L'école active, une source d'inspiration		1	
L'école active s'implante chez nous			1
La méthode des projets est recommandée		1	
La méthode des centres d'intérêt: technique		1	
La méthode des centres d'intérêt: avantages		5	
La méthode des centres d'intérêt: expériences positives		2	
La méthode des centres d'intérêt est appliquée		4	
L'école sur mesure étudie l'enfant			1
L'école sur mesure s'adapte à l'enfant			1
Les activités dirigées: organisation			1
Les activités dirigées: signification			3
Les activités dirigées exigent l'action de l'étudiant			1
Les activités dirigées: conditions de réussite			1
Les activités dirigées: qualités de l'animateur			1
La méthode Cuisenaire: un succès			1
Les différences individuelles et l'enseignement		2	
Activités parascolaires: signification			1

Tableau 10.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES LOIS DE L'APPRENTISSAGE			
L'enseignement doit partir du concret	2	1	
Partir des lois et les faire appliquer	1		
Les devoirs à la maison sont nécessaires	3		
Les lois de l'acquisition du vocabulaire		1	
Méthodes de travail intellectuel			2
Travail intellectuel suppose concentration			4
Comment se préparer aux examens			1
LE MATERIEL DIDACTIQUE			
La "Répartition mensuelle", une aide appréciée	1		
Comment monter un musée scolaire	1		
Le programme: son rôle			2
Le nouveau programme a été mal compris			1
L'enfant devant la télévision			1
Comment faire usage du film en classe		1	
Un film à présenter à l'école		2	
La place du disque dans l'enseignement			1
Il faut monter des bibliothèques			1
Les bibliothèques scolaires			3
Les encyclopédies à la bibliothèque			1
Les Atlas à la bibliothèque			1
Les dictionnaires à la bibliothèque			1
Les manuels ne sont pas adaptés			1
GENERALITES	1	7	10

Tableau 11.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
catégories et thèmes compris sous le titre
Les relations maître-élèves

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
La discipline, un facteur d'éducation	4		2
La discipline est importante	1		
Une certaine contrainte est nécessaire		1	
La discipline, un problème à régler			1
Laisser passer les peccadilles		1	
L'exercice de l'autorité en classe	3		
Autorité et liberté		1	1
La personnalité du maître, un facteur d'éducation	4	1	3
L'exemple, facteur d'éducation		1	
Le maître doit être franc	1		
Diminuer le nombre d'élèves par maître	2		
L'amour en éducation	1		
L'enfant a besoin d'attention			1
La joie en éducation	3		1
Le climat est bon à l'école	1		
L'éducation est trop répressive	1		
Description d'une journée de classe		1	
L'émulation, facteur d'éducation	1	1	1
Les bienfaits de l'émulation	3		

Tableau 12.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre Le système d'éducation¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Références à la revue	9	12	7
La Commission des écoles catholiques de Montréal	3		
La question juive	7		
Commissaires et commissions scolaires	3		
Les inspecteurs d'écoles	8	8	
La confessionnalité	2		
Le partage des responsabilités en éducation	1		4
Liste des membres du Comité catholique	1		1
Création de municipalités scolaires	2		
Création ou classification des écoles	4		
Nomination de professeurs ou de principaux	3		
Le calendrier scolaire		1	5
Instructions relatives aux examens	6	5	10
Le Fonds de pension des enseignants	3		
Attribution de diplômes	4		
Les programmes d'études et les manuels		5	8
Approbation de matériel didactique	2		8
L'école chez les Protestants du Québec	2		
Description du système scolaire	1	5	14
Notre système est bon	8	2	1
Il faut repenser le système			4
Projets d'amélioration		1	10
La démographie scolaire			6
Conférences sur l'éducation		1	6
La recherche en éducation		1	5

1 Les thèmes qui n'apparaissaient qu'une seule fois ont été éliminés.

Tableau 13.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes compris sous le titre
Les objectifs généraux de l'éducation

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
L'éducation chrétienne	2		6
Influence de la vie morale sur l'éducation	2		
Eduquer, c'est développer toutes les facultés	2	3	3
L'éducation développe l'intelligence	2		
L'éducation développe la volonté		2	
L'école élémentaire donne une formation générale			1
Education et culture générale			1
Eduquer, c'est faire progresser		1	
L'éducation est supérieure à l'instruction	1		
La fin de l'éducation est le bonheur	1		
La façon de vivre inspire l'éducation			1
L'éducation se fonde sur des valeurs	1		
Eduquer, c'est faire aimer le travail			1
L'effort est formateur	1	1	
L'éducation à l'obéissance		2	
L'éducation du caractère		1	
L'éducation à la franchise		1	
L'éducation à la loyauté		2	
L'éducation à la vie familiale			2
L'éducation sexuelle		1	
La coéducation doit être évitée			2
La coéducation, un principe discutable			1

Tableau 13.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Les vacances, un facteur d'éducation		1	1
Les jeux, un facteur d'éducation		1	
Les travaux manuels, un facteur d'éducation		1	
L'éducation physique			1
Fonction du dressage en éducation	1		
La bonne tenue est importante	1		
L'école rurale a ses besoins propres	1		
L'éducation et la préparation aux affaires			2
Promouvoir la formation scientifique			1
Promouvoir les cours de métiers			1
L'ambiance est importante en éducation		1	
L'éducation développe la compréhension internationale			1
L'éducation doit s'adapter à son époque			1
La formation musicale			1
L'éducation conduit à l'engagement			1
Education implique contact humain			1
L'éducation prépare la vie en société			1

Tableau 14.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre Les écoles normales

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Fondations ou reconnaissances d'écoles normales	4		
Les programmes de l'école normale	9	1	1
L'enseignement ménager à l'école normale	2		
Enseigner la philosophie à l'école normale	1		
L'enseignement pratique est nécessaire	1		
Les stages d'enseignement pratique en France	1		
La pédagogie utilisée à l'école normale		1	
La composition pédagogique à l'école normale	2		
L'administration d'une école normale		1	
Cours offerts à l'école normale			1
Inscriptions à l'école normale: directives			1
Brevets d'enseignement	3		3
L'école normale doit être catholique	1		
L'école normale donne une bonne formation		2	
L'école normale est une école professionnelle	2		
L'école normale inspire confiance	1		
L'école normale fait des progrès	1		
Avantages de la vie commune à l'école normale	1		
L'école normale: importance de sa mission	1		
Durkheim, un danger pour l'école normale	1		
Célébrations à l'école normale	3	1	1
L'école normale: ses fondateurs	2		
L'école normale: nominations de principaux	1		
L'école normale: liste d'anciens professeurs	1		
Totaux par périodes	38	6	7

Tableau 15.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de la langue française, par regroupement des thèmes compris sous le titre La langue française

Divers aspects de la langue française	Périodes		
	I	II	III
UNE MATIERE A ENSEIGNER			
Les connaissances du français	199	25	84
La leçon-type	67	76	11
La méthodologie du français	39	16	3
Les questionnaires ou tests		20	2
LA LANGUE FRANCAISE COMME FAIT SOCIAL			
Les Congrès sur la langue française	7	4	
La Société du parler français au Canada	3		
L'universalité de la langue française	1	1	
Etre fier de sa langue	1	1	
La langue française est un héritage	1	2	1
Le français a été défendu par Lafontaine	1		
La langue française: situation		2	1
LA LITTERATURE CANADIENNE-FRANCAISE	4	3	2

Tableau 15.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes compris sous les titres
Les connaissances du français et la leçon-type¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Textes: dictées, récitation, composition	88	1	12
Textes et exercices pour la lecture expliquée	89	52	13
Corrections de fausses locutions	21		3
Exercices de vocabulaire	3	2	
La composition française	10	2	
Etudes de stylistique	5	2	
Phraséologie	8		
Règles de grammaire	15	6	
Importance de l'orthographe		1	
Etudes de lexicologie	1		
L'analyse française	4	6	8
Importance de la ponctuation	1		
Le français, une langue de clarté	1		
La description suppose l'observation	1		
Les idiotismes de la langue française	1		
L'étude du français développe l'intelligence	1		
Les fables, un moyen d'éducation	1		
Concours de français			11
Présentation d'une grammaire française			2
Grammaire française: programme		3	2
Revision du programme de français			1

Tableau 15.1 (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Programme et études de textes		2	4
L'analyse littéraire	4	5	4
Le but des études de textes	1		
La composition française: programme		2	
La lecture dirigée: programme		3	
La lecture silencieuse: programme		1	
Histoire de la littérature française	9	1	18
Bibliographie sur le parler français			1
Notre parler français: évaluation			2
Notre parler français est minable		1	2
Le langage oral dépend de la respiration		1	
Dans le parler, l'articulation est importante		2	
Le langage oral doit être enseigné			1
Notre parler français doit être amélioré			1
Soigner le français sur les affiches	2		
Guerre aux anglicismes			1
Notre parler français: moyens de l'améliorer		3	8
L'enseignement du français s'améliore			1
Exercices divers		5	

1 Ces titres ne sont que les deux premiers item du tableau 15 qui a pour titre La langue française.

Tableau 15.2- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre La méthodologie du français¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
L'observation d'un tableau inspire la composition	6		
Comprendre est mieux qu'apprendre	2		
Les connaissances doivent être reliées	2	2	
Il faut partir du langage de l'enfant		1	
La phraséologie prépare à la composition	1		
Comment enseigner la phraséologie	3		
Exercices préparatoires à la composition	1	2	
Les étapes dans le processus de la composition	4		
Comment corriger une composition	2		
Les principaux exercices d'orthographe		1	
L'analyse et la grammaire vont de pair	1		
Les éléments de l'analyse à l'élémentaire	2	1	
L'analyse doit être suivie d'une synthèse	1		
L'analyse logique étudie la construction des phrases	1		
Les étapes dans l'enseignement de l'analyse		2	
Exercices pour améliorer le langage parlé	1		
Mauvaises méthodes dans l'étude du langage oral		2	
La diction dépend d'un organe physique		1	
Tableaux expliquant le mécanisme des organes de la parole	2		
L'expression se développe par des exercices	4		2
Exercices proposés dans l'apprentissage du français	2	2	
Les exercices de langue française sont nécessaires		2	
Les étapes d'une leçon sur la lecture	1		
Comment lire pour se cultiver			1
Les principaux éléments d'une lecture expliquée	3		

1 Ce titre n'est qu'un item du tableau 15 qui a pour titre La langue française.

Tableau 16.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de la religion, par regroupement des thèmes compris sous le titre La religion

Divers aspects de la religion	Périodes		
	I	II	III
ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION			
Les connaissances religieuses	111	34	52
La leçon-type	4	74	23
La méthodologie de la religion	14	6	9
Les questionnaires ou tests		9	2
Le programme			5
ACTIVITES SOCIORELIGIEUSES			
Activités du Souverain Pontife	4	1	5
Activités des évêques	4		
Activités des prêtres	2		1
Activités missionnaires	3	1	2
Retraites fermées	1		1
Lieux de pèlerinage	2		1
Constructions d'églises	1		1
Bénédictions d'écoles	3		
Béatification ou canonisation		1	1
Les ennemis de l'Eglise	4		
Le Concile Vatican II			3

Tableau 16.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes¹ compris sous les titres
Les connaissances religieuses et La leçon-type²

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Les attributs de Dieu	2	2	
La création	2		
L'homme est roi de la création		2	
Dieu s'est révélé à nous		4	
La Providence	1	2	
Les privilèges d'Adam	2		
La Trinité	4	2	
L'Incarnation	2	2	
Jésus est Rédempteur	2	6	
La résurrection du Christ			2
Le Saint-Esprit		2	2
L'Eglise	2	10	3
Le Royaume de Dieu	2		
La grâce		4	
Les sacrements		6	1
L'Eucharistie		2	
Le sacerdoce		1	2
Les sacrements de l'ordre et du mariage		2	
Le sacrement de baptême	3	4	
Le sacrement de pénitence		4	1

Tableau 16.1- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
La liturgie est une éducatrice	2		
La messe, coeur de la vie chrétienne	1	1	
Le dimanche: signification	5	2	2
Noël: signification		3	
Le carême	2		1
Célébration de la Toussaint	4		
La charité est première	1	1	
L'espérance		2	1
La prudence	2		
La justice			2
Il faut respecter un serment	2		
Le péché	2		1
Le mensonge, la colère et la paresse	6		
Le scandale	2	1	
La sainteté, c'est tout faire pour Dieu	1	1	
La prière	2	3	
Le chemin de la croix, pratique recommandée		1	1
Pas de vie chrétienne sans les oeuvres	2		
La Vierge Marie	1		4
L'Immaculée Conception	2		
Le Mois de Marie			2
Notre-Dame des Ecoles			10
Se préparer à la mort	2		

Tableau 16.1- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Les miracles	1	1	
Les anges et les démons	4		
La mauvaise littérature est un danger	2		
Appels à plus de modestie dans le vêtement	3		
L'alcool: ses méfaits	13		
On doit respecter l'autorité	1	1	
Campagne contre le blasphème	3	1	
Sa Sainteté Pie X est un modèle		3	
Le Pape possède une grande autorité	2	2	
Journée papale mensuelle			4
Les fondateurs de l'Eglise canadienne		2	1
Journée de l'Eglise canadienne			2
Importance d'une éducation chrétienne	1	1	
Rôle du petit catéchisme	2	1	
L'enseignement religieux est centré sur le Christ			3
Le peuple canadien-français est religieux	2		
L'inspecteur d'écoles, un apôtre		2	
La religion ennoblit le patriotisme	2		
Judith sauve les Hébreux		3	
Quelques attitudes chrétiennes	1	2	

1 Les thèmes qui n'apparaissaient qu'une seule fois ont été éliminés.

2 Ces titres ne sont que les deux premiers item du tableau 16 qui a pour titre La religion.

Tableau 16.2- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes compris sous le titre
La méthodologie de la religion¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
L'image est un excellent moyen intuitif	2		
Le <u>Catéchisme pittoresque</u> est merveilleux		1	
Les vêtements sacerdotaux expliquent la messe	1		
Le culte peut être pris comme centre d'intérêt		1	
La méthode de <u>concentration</u> est idéale		1	
La compréhension est importante		1	1
L'instituteur doit faire appel au jugement	2		
Le forum, un bon procédé en religion		1	
Le catéchisme a besoin d'être expliqué	2		
La religion s'appuie sur des démonstrations	2		
L'enseignement religieux transmet une synthèse			1
Jésus est au centre de l'enseignement religieux			1
Le catéchiste est un éducateur de la foi			2
La pédagogie religieuse est un témoignage	2		
Le catéchiste enseigne par son dynamisme	2		
Le <u>Cahier de religion</u> permet l'assimilation			1
Les étapes d'une leçon de religion			1
Le Catéchisme est le livre par excellence	1		
Un manuel de religion doit être attrayant			1
Présentation d'un manuel			1
Religion: exercices divers		1	

1 Ce titre n'est qu'un item du tableau 16 qui a pour titre La religion.

Tableau 17.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de l'enseignement des mathématiques, par regroupement des thèmes compris sous le titre Les mathématiques

Aspects de l'enseignement des mathématiques	Périodes		
	I	II	III
Connaissances: programmes et problèmes	79	6	2
La leçon-type		69	16
La méthodologie des mathématiques		22	5
Les questionnaires ou tests		17	2
L'enseignement des mathématiques doit être amélioré			1
Les mathématiques conduisent à la contemplation de Dieu	1		

Tableau 17.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux catégories et thèmes compris sous le titre La méthodologie des mathématiques¹

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
La méthodologie doit être intuitive		2	
Vers une pédagogie plus concrète		3	
Partir d'objets pour enseigner les nombres		3	1
Partir du concret pour faire comprendre			1
Exposé sur la méthode Guisenaire			2
Faire jouer la notion d'addition		1	
Faire jouer la notion de soustraction		1	
La multiplication à partir d'objets concrets		1	
La division à partir d'objets concrets		1	
Intéresser pour rendre actif		2	
Etre attentif aux étapes de l'apprentissage		1	
La façon d'introduire les fractions		2	
Les deux façons d'aborder un problème		2	
Conseils généraux de méthodologie		2	1
Directives pédagogiques sur l'ensemble du programme		1	

1 Ce titre n'est qu'un item du tableau 17 qui a pour titre Les mathématiques.

Tableau 18.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers aspects de l'enseignement de la langue anglaise, par regroupement des thèmes compris sous le titre La langue anglaise

Aspects de l'enseignement	Périodes		
	I	II	III
Connaissances de l'anglais			
Présentation du programme		3	
Objectifs du cours			1
Histoire de la littérature			9
La leçon-type	67	56	18
La méthodologie de l'anglais	15	15	3
Les questionnaires ou tests		12	
Présentation de manuels		2	
Prérequis à l'apprentissage de l'anglais			1
Cours de conversation anglaise: renseignements			1

Tableau 18.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers catégories et thèmes compris sous le titre La méthodologie de l'anglais¹

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Les premiers principes de la méthode directe		2	
La méthode directe part de situations vécues	8		
Former des phrases à partir de situations vécues		3	
Former des phrases à partir d'une image	4	1	
Un thème suit la conversation sur l'image	2		
Introduire quelques éléments de grammaire		3	
Cours de conversation avec gramophone	1		
Exercices divers à partir d'un texte anglais		4	
Former des phrases à partir d'un texte anglais		2	
La conversation anglaise doit se modeler sur la vie			1
Processus à suivre dans la conversation anglaise			1
La compréhension auditive est importante			1

1 Ce titre n'est qu'un item du tableau 18 qui a pour titre La langue anglaise.

Tableau 19.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre L'histoire du Canada¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT			
Une éducation morale et intellectuelle	1		
Une éducation intellectuelle, morale et sociale	2		
Une éducation morale et chrétienne	1		
Faire des chrétiens et des patriotes	1		
LES ELEMENTS DU PROGRAMME			
Revision du programme			2
Des explorateurs à l'Acte d'Union	10	17	
Découvreurs et fondateurs du Canada français		5	
Récits de batailles entre Français et Anglais		1	
La Compagnie des Cent-Associés	3		
Personnages et sites historiques du Québec		2	
La bataille des Plaines d'Abraham		2	
L'Acte de Québec, 1774		1	
L'Acadie			2
Nos ancêtres étaient courageux	2		
La vie difficile des premiers colons		1	
Jacques Cartier	1		
Jean Talon, un bon intendant	1		
Lord Elgin, sympathique aux Canadiens français		1	

Tableau 19.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES ELEMENTS DU PROGRAMME (suite)			
De Montcalm à la guerre de 1914-1918		1	
De 1608 au début de la guerre de 1939		4	
La guerre de 1939-1945		1	
De 1763 à 1945		1	
Des martyrs canadiens à L'AABN		1	
Croissance de l'Eglise au Canada		1	
Les difficultés de l'Eglise au début de la colonie		4	
L'apostolat des jésuites en Amérique		2	
Sa Sainteté Pie X		2	
Etudes sur notre système législatif		3	
Etudes sur notre système judiciaire		1	
L'évolution de notre système scolaire		1	
Les assises de notre survivance	1		
Situation de l'agriculture au Bas-Canada		2	
La répartition des terres jusqu'en 1840		1	
La déchéance de notre peuple: ses remèdes	1		
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT			
Nos traditions sont importantes	2		
L'éducation nationale se renouvelle	1		
L'éducation nationale est nécessaire		1	

1 Les thèmes se rapportant à la méthodologie sont présentés dans le tableau 19.1.

Tableau 19.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux thèmes
 traitant de méthodologie et compris sous le titre
L'histoire du Canada¹

Les thèmes	Périodes		
	I	II	III
Une vue d'ensemble est nécessaire	1		
Savoir simplifier et coordonner	2		
Présenter les faits et leur enchaînement	2		
Permettre l'expression des élèves	1		
Promouvoir l'activité de l'élève	2		
La méthode expositive s'aide de moyens intuitifs	1		
L'éducation nationale comprend langue, histoire, géographie	1		
La géographie complète l'histoire du Canada	2		
L'histoire du Canada est nationale et universelle			2

1 Ce tableau doit être complété par le tableau 19.

Tableau 19.2- Classification, par périodes, des thèmes compris sous le titre
L'histoire du Canada, selon leur orientation patriotique

Orientation patriotique	Périodes		
	I	II	III
Canadienne-française	29	45	2
Canadienne	2	1	
Canadienne-française et canadienne	8	10	4

Tableau 20.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre La géographie¹

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT			
La géographie développe l'observation	1		
Elle exerce la mémoire, l'imagination, le jugement	1		
La nature nous parle de Dieu	1		
LES ELEMENTS DU PROGRAMME			
Province de Québec, Canada, Etats-Unis	6	6	
Province de Québec, Canada, Amérique		6	
Le Canada et les deux Amériques	2	4	
Province de Québec et Canada	3		
Provinces de Québec et de l'Ouest		2	
Province de Québec, Canada, Europe		4	
Province de Québec, Etats-Unis, Europe		2	
Canada, Amériques, Europe	2	5	
Province de Québec, Canada, Afrique		2	
Province de Québec, Amériques, Afrique		2	
Province de Québec, Canada, Asie		2	
L'Afrique et l'Océanie	1		
Les Antilles		1	
Le Mexique		1	
L'Ontario; traits physiques et humains		1	
Montréal: traits physiques et humains		1	
Les Laurentides		1	
L'Abitibi		1	

Tableau 20.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES ELEMENTS DU PROGRAMME (suite)			
Le Lac St-Jean		2	
Les cours d'eau	2	2	
Le Saint-Laurent	2		
Le rôle de l'eau dans le développement	2		
Climats et saisons		2	
Les points cardinaux		1	
Les chaînes de montagnes au Canada	2		
Le gouvernement du Canada et des Etats-Unis		2	
L'orientation et la carte géographique		1	
Croissance de l'Eglise au Canada		1	
Sa Sainteté Pie X		2	
Les jésuites en Amérique du Nord		2	
L'organisation de notre système scolaire		2	
La géographie nouvelle a son vocabulaire			1
Les paysages géographiques évoluent			2
La géographie est la science des paysages			1
Les genres de vie des diverses sociétés			2
La régionalisation			1
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT			
La géographie est importante dans l'éducation			1
Evaluation de l'enseignement			1
Géographie: nouvelle édition du programme			1
Cours d'été en géographie: renseignements			2

1 Les thèmes se rapportant à la méthodologie sont présentés dans le tableau 20.1.

Tableau 20.1- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux thèmes
traitant de méthodologie et compris sous le titre
La géographie¹

Les thèmes	Périodes		
	I	II	III
Il faut partir de l'observation du milieu	2	1	2
L'illustration est importante en géographie			1
La carte géographique, un instrument de choix	2		
La géographie se construit par comparaison			1
Comparer pour faire saisir	2		
Il est important de bien poser les questions			1
Les questions doivent s'adresser à l'intelligence			1
Il y a une géographie générale et une régionale			1
Moyens de maintenir l'intérêt			2

1 Ce tableau doit être complété par le tableau 20.

Tableau 21.- Distribution, par périodes, des fréquences
attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris
sous le titre Les sciences naturelles

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Objectifs: contemplation de Dieu	1		
Programme: sujets divers			2
Programme: la zoologie			2
Les insectes: diverses espèces	20		
Le mimétisme chez les insectes	2		
Les insectes et le froid de l'hiver	2		
La ruche, une cité de prodiges	1		
Les plantes: diverses espèces	9		1
Théorie de la fleur	2		
La plante se nourrit et respire	2		
La germination	2		
Bourgeons et feuilles	2		
Les principaux conifères	2		
Les animaux: diverses espèces	5		
Les poissons	5		
La tortue	1		
Les reptiles	2		
Le phoque	2		
Les cétacés	4		
Un oiseau parasite, l'étourneau	1		
Les microbes	2		
Le firmament	1		
La lune: description scientifique	1		
Les montagnes: régions de Montréal	1		
Les nuages	1		
Le caoutchouc	1		
Le sel	2		
L'éponge	1		
La sécurité		1	
Un encrier et son bouchon	1		
Les explosifs: nature et dangers			1
Partir de fait concret et les relier	1		
Matériel didactique			4
Comment monter un herbier	2		
Le Cercle des Jeunes Naturalistes	2		6

Tableau 22.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre L'enseignement agricole

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE			
L'enseignement agricole fait aimer l'agriculture	1		
L'agriculture, une valeur économique et morale			1
L'amour de la terre doit être inculqué à l'école	1		
LES ELEMENTS DU PROGRAMME			
Préparation d'un programme d'enseignement agricole	1		
Présentation d'un manuel d'agriculture	1		
Présentation d'un nouveau programme			2
Etudes sur la composition du sol	2		
Les sols: divers spécimens		1	
Les sols sont plus ou moins perméables	2		
Les végétaux: nature et classification	1		
Les plantes: leur culture	1	1	
Il faut prendre soin des jardins potagers	1		
Le blé: son utilisation	1		
Les animaux domestiques: élevage	2		
Les courants d'air: danger pour les animaux	2		
L'aération des habitations, une condition de santé	2		

Tableau 22.- (suite)

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
PERCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE			
Le rural a besoin d'une formation agricole	1		
Il faut "ruraliser" l'enseignement	2		
Il faut "ruraliser" l'école de campagne	3		
Il faut propager l'enseignement agricole	2		
Moyens de "ruraliser" notre enseignement	1		
Moyens d'améliorer l'enseignement agricole	2		1
Concours littéraire agricole	1		
L'enseignement agricole se donne à l'école	1		
L'enseignement de l'agriculture à l'Ecole normale	1		
L'école rurale a beaucoup de mérite			2
METHODOLOGIE			
Un musée agricole aide l'enseignement	2		
Les jardins scolaires aident l'enseignement	2		
Enseignement agricole: matériel didactique		1	
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT			
Le rural n'est pas conscient de la valeur de l'éducation			1
L'école rurale manque d'institutrices			1

Tableau 23.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre L'enseignement ménager

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
PERCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT MENAGER			
L'enseignement ménager est important		1	
L'enseignement ménager a une grande valeur			1
Il faut propager l'enseignement ménager	5		
L'enseignement ménager: une expérience positive		4	
L'enseignement ménager devient matière d'examen	1		
Il existe des diplômées en enseignement ménager		1	
Moyens d'améliorer l'enseignement ménager		1	
Publication d'un manuel pour écoles rurales	1		
Tenue d'un congrès sur l'enseignement ménager	1		
LES ELEMENTS DU PROGRAMME			
L'enseignement ménager: programme		2	
Programme: tenue de maison et couture		1	
Le tricot		2	
Couture et tricot			2
Les légumes dans l'alimentation		3	
L'art culinaire est nécessaire à la femme			1
METHODOLOGIE			
L'enseignement ménager: conseils pédagogiques		1	
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT			
L'enseignement ménager: suggestion d'horaire		1	
L'enseignement ménager sera supervisé par l'inspect.	1		
La collaboration entre professeurs est nécessaire			1
Les Instituts familiaux: nature et projets		1	
L'éducation de la femme à l'Institut familial			2

Tableau 24.- Distribution des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre Les arts

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LE DESSIN			
Le dessin développe les facultés	1		
Le dessin perspectif développe l'observation	2		
Le tracé perspectif, un élément du dessin	3		
La ligne d'horizon, première dans le dessin	2		
Tout converge sur un point de la ligne d'horizon	2		
Savoir situer un dessin dans une page	2		
L'esquisse est un exercice essentiel	2		
Remarquer les ombres sur un dessin	4		
Modèles à reproduire	14		
Programme	13	1	
L'observation doit s'allier à l'originalité	1		
La pratique du dessin est nécessaire	5		
Ne pas employer de règle	2		
Le jeu de la main est important	1		
Exposition de travaux et prix	3	1	
LE CHANT			
L'art musical est un complément d'éducation	2		
Le chant: sa valeur éducative	2		
Le solfège: méthodologie			1
L'accentuation est importante	2		
Programme	2	1	
Concours sur l'intervalle	6		
Concours sur la mesure	4		
Musique: renseignements			2

Tableau 25.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers sujets, catégories et thèmes compris sous le titre Hygiène et bienséances

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
L'hygiène est peu respectée chez nous		1	
L'hygiène: situation à l'école		1	
Analyse des conditions hygiéniques du milieu		2	
Il est nécessaire d'enseigner l'hygiène		2	
Enseigner l'hygiène pour accroître la santé		1	
Programme		5	
Enseigner la nutrition à l'école		2	
Il est important de déjeuner		1	
Hygiène alimentaire: projet de publicité		1	
Hygiène scolaire: la myopie	1		
Anatomie de l'oreille	1		
Le sens de l'ouïe	1		
Campagne anti-tuberculeuse	1		
Règlements sur les maladies contagieuses	1		
Les mouches, un danger pour la santé	1		
L'hygiène: quelques définitions		1	
Enseignement de l'hygiène: méthodologie		2	
La pratique de l'hygiène complète les instructions		1	
Hygiène: conseils pour les enfants		1	

Tableau 26.- Distribution, par périodes, des fréquences attribuées aux divers
sujets, catégories et thèmes compris sous le titre
Instruction civique

Sujets, catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
Le civisme est une formation générale		1	
Le civisme est pratique de charité		1	
Le gouvernement: son fonctionnement	1		
Le Parlement fédéral	1		
La législature provinciale	1		
Les tribunaux	2		
La municipalité locale	2		
La municipalité scolaire	2		
L'administration de l'Eglise	2		
Instruction civique: bibliographie	1		
L'éducation civique commence tôt dans la vie		1	
Le civisme se pratique d'abord en famille		1	

Tableau 27.- Distribution, par périodes, des catégories et des thèmes¹ établissant les objectifs proposés à l'enseignement des principales matières

Catégories et thèmes	Périodes		
	I	II	III
LA LANGUE FRANÇAISE			
Développe l'intelligence	1		
Doit être améliorée			1
LA RELIGION (aucun objectif explicité)			
LES MATHÉMATIQUES			
Conduisent à la contemplation de Dieu	1		
LA LANGUE ANGLAISE (aucun objectif explicité)			
L'HISTOIRE DU CANADA			
Donne une éducation morale	1		
Donne une éducation intellectuelle	2		
Assure une éducation chrétienne	1		
Fait des chrétiens et des patriotes	1		
LA GEOGRAPHIE			
Développe l'observation	1		
Exerce les facultés	1		
Nous parle de Dieu	1		
LES SCIENCES NATURELLES			
Développe la contemplation	1		
L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE			
Fait aimer l'agriculture	1		
Est une valeur économique et morale			1
Fait aimer la terre	1		
LES ARTS			
Le dessin développe les facultés	1		
Le dessin développe l'observation	2		
La musique, un complément d'éducation	2		
Le chant, une valeur éducative	2		

¹ Ces catégories et thèmes sont tirés des tableaux 15.1; 17; 19; 20; 21; 22 et 24.

Tableau 28.- Proportions des documents accordées aux divers aspects
des disciplines scolaires pour les trois périodes étudiées

Disciplines	Connaissances			Leçon-type			Méthodologie			Questionnaires		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Français	62	17	81	21	51	11	13	11	3		13	2
Religion	71	27	47	3	58	21	9	5	8		7	2
Mathématiques	100	5	8		60	65		19	19		15	8
Anglais		3	30	82	63	55	18	17	9		14	
Totaux	233	52	166	106	232	152	40	52	39		49	12

Tableau 29.- Le relevé, selon les sujets traités,
des poèmes et des chants présentés
par la revue, de 1927 à 1936

Sujets	Années			
	1927	30	33	36
Les arbres	6			1
La beauté des paysages canadiens	1			
Le colon				1
Un instituteur patriote	1			
L'hymne nationale <u>O Canada</u>	1	1		
O Canada! Mon Pays! Mes Amours	1			
Jacques Cartier			1	
La Fête de Noël				1
Le Dimanche				1
Le Pater du paysan		1		
Le Mois de Marie	1			
La voix du Pape		1		
La souffrance	1			
La mort			1	1
La croix				1
L'Eucharistie			1	
L'espérance				1
La réflexion	1			
La fête de grand'mère			1	
L'oiseau-mouche		1		

Tableau 30.- Distribution des sujets et des catégories
présentés par la revue lorsqu'elle reproduit les
procès-verbaux des sessions du Comité catholique
du Conseil de l'instruction publique,
de 1927 à 1936

Sujets et catégories	Années			
	1927	30	33	36
Examen des livres classiques	2	4	4	2
Programme de l'école primaire	2			2
La pédagogie dans les écoles primaires				1
Les examens à l'école primaire		1		1
Certificats d'études primaires	1	1	1	2
Classification des écoles primaires		1	1	1
Division des districts scolaires			2	1
Programme de l'école primaire supérieure	2	1		
Les fonds pour l'école primaire supérieure		1		
L'école rurale				3
L'enseignement agricole	1	2	2	
L'enseignement ménager	2			
Engagement de sous-maîtresses	1			
L'Ordre du Mérite scolaire	1	1		
Le Fonds de pension		1	2	1
L'école normale				2
Programme des écoles normales			3	
Les scolasticats-écoles normales	1	3	1	1
La pédagogie dans les scolasticats				3
Les écoles normales de religieuses				1
L'école normale ménagère				1
Brevets d'enseignement		1		
Les commissaires d'écoles			2	
Les municipalités scolaires		1		
Les inspecteurs d'écoles		2	1	1
Bureau central des examinateurs catholiques		2	1	2
Le rôle du Comité catholique				2
La loi de l'instruction publique			2	
Les droits du Comité catholique	1			
Les méthodes d'enseignement			1	
Les travaux manuels à l'école		1	1	
Les congés scolaires		1		
Les écoles juives		2		
Nomination d'un professeur				1
L'Université de Montréal				1
Enquête sur une institutrice				1

APPENDICE III

FIGURE

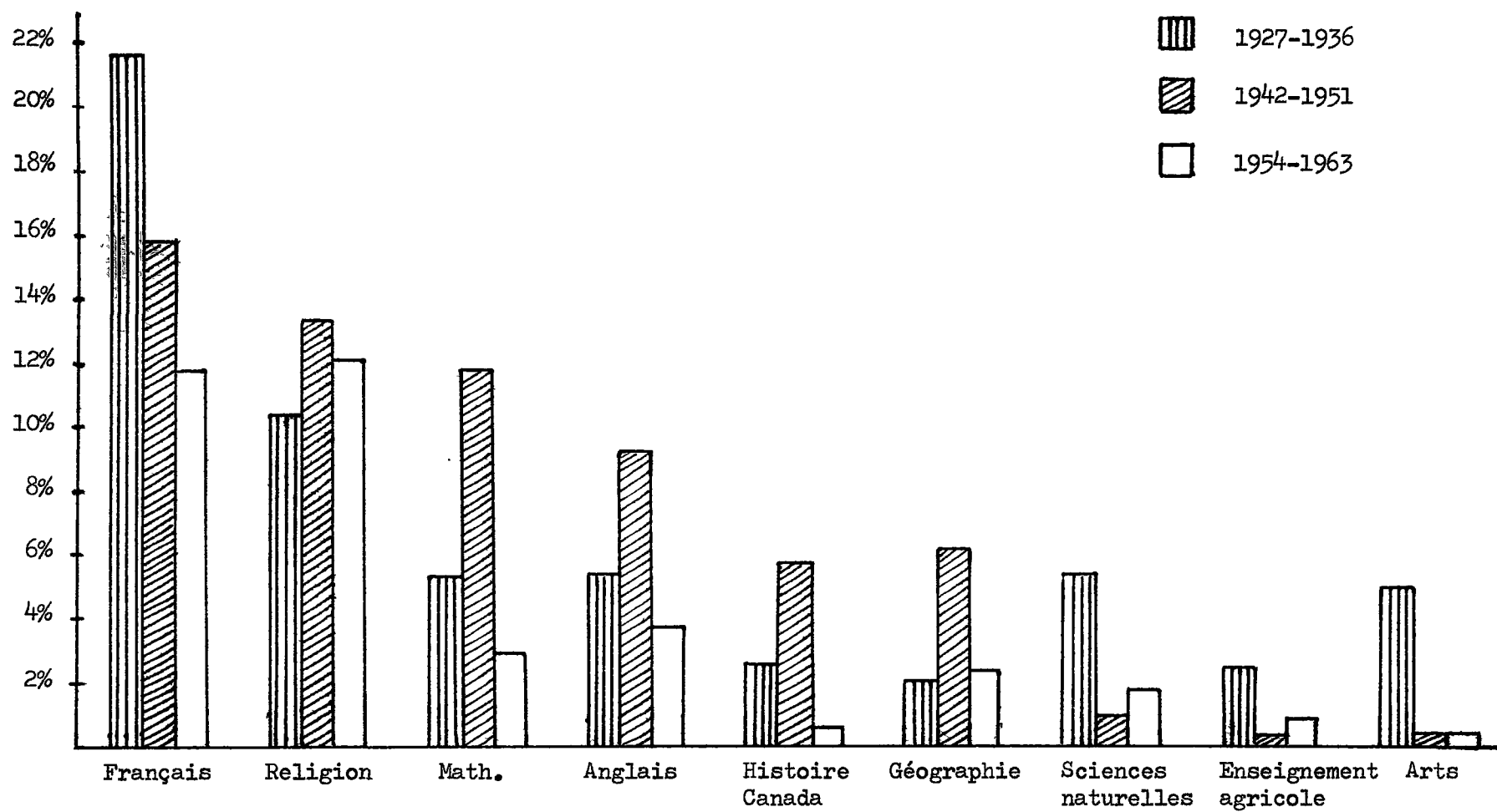


Figure 1.- Importance accordée aux principales matières pour les trois périodes étudiées