

Le partage du champ scolaire au Québec: Reconversion et invention de domaines de pratique au sein de l'organisation scolaire, 1930-1990

M'hammed Mellouki
Université Laval

et

Nicole Lemieux
Ministère de la Sécurité du revenu

La constitution du champ de l'orientation scolaire et professionnelle (1930-1990), de même que la disparition de l'inspection, en place durant plus d'un siècle (1851-1964), sont analysées comme faisant partie des transformations qui traversent la société québécoise dans son ensemble au cours de la période étudiée. L'analyse vise à mettre en évidence la fonction de médiation, c'est-à-dire de transmission et de contrôle culturels et idéologiques, que remplissent les agents scolaires: les conseillers d'orientation et les inspecteurs d'écoles, définis ici comme appartenant à la catégorie des intellectuels. Elle souligne, chemin faisant, la pertinence de cette définition à rendre compte de certains changements qui s'opèrent dans le champ scolaire et dans la place et la fonction qu'occupent les agents scolaires dans les rapports sociaux.

In this article we review the constitution of the school and professional counselling (1930-1990) and the disappearance of the inspection system (1851-1964). Those realities have been an important part of the transformation that the Quebec society has been going through. This analysis shows the mediation function, that is, the transmission and the cultural and ideological control of the school agents: the counsellors and the school inspectors are seen here as belonging to the intellectual category. The analysis also underlines the relevance of this definition as being responsible for some changes that have taken place in the school system. Finally, we show the place occupied by school agents in social interactions.

Dans la foulée de ce qu'on a appelé la Révolution tranquille, le Québec a effectué au cours des années 1960 une réforme qui a transformé de fond

en comble son système éducatif: création du ministère et du conseil supérieur de l'Éducation, des écoles secondaires polyvalentes et des collèges d'enseignement général et professionnel, regroupement des Commissions scolaires, abolition des écoles normales d'instituteurs et transfert de la formation des maîtres à l'université, ainsi de suite. En somme, le contrôle de l'institution éducative passe aux mains de l'État après être resté longtemps sous la responsabilité de l'Église et des communautés religieuses. Les implications pédagogiques et sociales de cette transformation demeurent pour l'essentiel méconnues, même si les groupes socio-politiques commencent à en soupçonner la gravité dès le milieu des années 1970. Dans le climat de hâte et de précipitation qui caractérisa cet épisode de l'histoire de l'éducation, l'abolition du corps inspectoral est passée presque inaperçue même si elle a induit un changement important dans l'institution éducative, dans sa philosophie comme dans ses modes de fonctionnement. Au moment même, de nouveaux groupes d'agents scolaires — dont les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle constituent l'exemple le plus marquant — connaissent un essor sans précédent au sein de la nouvelle organisation scolaire. Ce partage du champ scolaire — qui se voit définitivement reconnu par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec, ou commission Parent (1961-1966) et inscrit dans les politiques éducatives qui seront adoptées — faisait partie d'un processus, en marche depuis les années 1930 et surtout depuis la fin de la seconde guerre mondiale, de différenciation des postes de travail scolaire.

Selon les conclusions qui se dégagent d'une autre étude (Mellouki, 1990), et comme le suggèrent certains travaux sur l'évolution des idéologies (Dumont, 1978), sur la montée des classes moyennes (Guindon, 1971, 1977) et la modernisation du Québec (Fournier, 1986; Lamonde et Trépanier, 1986), ce processus apparaît lui-même faire corps avec la rupture qui s'opère dans les idéologies sociales et scolaires et avec la mutation que connaissent la place qu'occupe l'intelligentsia dans les rapports sociaux et le rôle qu'elle joue dans la gestion des institutions sociales et politiques.

De là donc l'intérêt pour l'étude du processus de division du travail scolaire dont le texte qui suit esquissera les traces. Nous procéderons en deux étapes. En premier lieu, nous tenterons de reconstituer certains éléments du processus concret de différenciation du travail scolaire en portant l'attention sur l'émergence et le développement de nouveaux

champs, plus spécifiquement celui de l'orientation scolaire et professionnelle (1930-1990), et à la reconversion ou la disparition d'anciens champs de pratique au sein de l'institution scolaire, particulièrement celui de l'inspection des écoles (1851-1964). En deuxième lieu, nous proposerons un essai d'interprétation où nous soutiendrons que le processus de division du travail scolaire ne prend sa pleine signification que dans une perspective mettant en lumière la fonction charnière qu'occupent les agents scolaires dans les rapports sociaux en tant qu'intellectuels et médiateurs chargés de la transmission des orientations culturelles et du contrôle idéologique.

Précisons, avant d'aller plus loin, que le présent article ne vise pas la reconstitution historique, sur les plans de la morphologie et des fonctions, des deux professions dont il est question ici. Il s'agit plutôt d'une synthèse provisoire dont le but est surtout de formuler des hypothèses et d'ouvrir des perspectives d'interprétation de phénomènes encore à l'étude. Les résultats d'une enquête par questionnaire effectuée au cours de l'hiver 1992 auprès des anciens inspecteurs et de certaines figures marquantes du développement de l'orientation scolaire et professionnelle — enquête qui sera complétée par des entretiens individuels et collectifs avec des sujets sélectionnés — permettront de vérifier la validité des voies suggérées ici dans l'interprétation des faits qui seront reconstitués. Pour le moment, soulignons-le une dernière fois, ce ne sont pas tant les changements qui affectent les attributions professionnelles des inspecteurs d'écoles et des conseillers d'orientation qui nous intéressent que le rôle idéologique que ces agents ont joué et les fonctions qu'ils ont occupées dans les rapports sociaux.

Division du travail scolaire: Deux modes opératoires

Deux modes opératoires sont à l'œuvre dans le processus de différenciation que subit le travail scolaire¹ au cours de la période que l'on peut situer entre les années 1930 et la fin des années 1960. Le premier mode, que l'on peut qualifier de mode d'invention du domaine, consiste en la mise en forme de nouveaux champs professionnels sur la base d'un ensemble d'activités relevant d'anciens champs professionnels en éducation. Les contenus concrets et symboliques du domaine créé — formation des agents, modalités des actes professionnels, normes régissant la pratique, nature et rituel de la relation de professionnel à client, ainsi de suite — seront définis et remodelés en fonction d'un savoir et d'un savoir-faire que

l'on justifie comme étant scientifiques et davantage appropriés à la satisfaction de besoins et de clientèles scolaires jusque-là ignorés. Le cas des conseillers en orientation analysé ci-dessous illustre bien ce premier mode.

Le second mode est celui de la reconversion d'un ancien domaine d'activité, déjà occupé par un corps professionnel, en plusieurs domaines dotés chacun d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire considérés, par les personnels à qui bénéficie la conversion, comme étant plus modernes, spécialisés et appropriés à la satisfaction des besoins de clientèles scolaires définies ou potentielles. Le cas des inspecteurs d'écoles illustre, nous le verrons plus loin, de façon quasi exemplaire cette forme de transformation du travail scolaire.

L'invention du domaine. Comment un champ de pratique émerge, se développe et s'institutionnalise au sein de l'organisation scolaire? Comment, en d'autres mots, s'impose en domaine spécialisé réservé à un groupe d'agents possédant un type particulier de connaissances et de savoir-faire ce qui n'était pendant un certain temps qu'un ensemble de tâches — somme toute secondaires et de moindre importance comparativement aux activités d'enseignement — effectuées par des généralistes et par des personnels ayant des spécialités différentes?

Pour tenter une réponse à ces interrogations, nous allons examiner rapidement l'évolution du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec, évolution que l'on peut résumer en quatre étapes: la position des premiers fondements, idéologiques surtout, légitimant l'existence du domaine de l'orientation et la fondation des premiers instituts de formation (1930-1945), l'ancrage dans les établissements scolaires (1946-1962), l'institutionnalisation et l'augmentation rapide des agents (1963-1979), la crise identitaire et la restructuration du domaine (1980-1990).

L'intérêt porté aux problèmes liés à l'orientation professionnelle remonte à la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les premiers répertoires des carrières et les premiers services d'orientation professionnelle commencèrent à voir le jour à la fin du siècle dernier et au début de notre siècle en France et aux États-Unis (Éthier, 1956). Mais c'est dans l'armée de l'air belge, semble-t-il, que fut tentée une des premières expériences d'orientation professionnelle. Grâce à cette expérience, où furent utilisées

les données de la psychologie appliquée dans la sélection des aviateurs, le nombre d'accidents aériens dus à des erreurs humaines de pilotage fut réduit de 20 %, ce qui représentait «une évidente économie d'argent et de vie humaine» (Münsterberg, 1912, cité par Tremblay, 1942). Cette question d'économie, au double sens matériel et humain, à résoudre par une orientation rationnelle des individus vers des champs professionnels correspondant à leurs aptitudes et compétences prendra une grande importance durant les décennies trente, quarante et cinquante.

La seconde Guerre mondiale fut, pour certains pays industrialisés, une époque de grande mobilisation d'individus de divers niveaux d'instruction, de compétence et d'occupation. Des individus qui passaient, dans certains cas, jusqu'à six ans au front, loin de leur champ de formation et d'emploi. Que faire de ces individus à la fin de la guerre, cette période généralement caractérisée par une redéfinition des axes de l'activité économique et par une transformation du degré et de la nature de la qualification de la main-d'œuvre? Que faire de ceux et celles qui travaillent dans les usines de production du matériel de guerre qui sont à la veille de fermer leurs portes? Comment diriger les élèves, de plus en plus nombreux grâce à l'expansion qui ne fait que débiter des systèmes scolaires, vers la branche du savoir et le secteur du travail en conformité avec leurs talents et avec les besoins de la collectivité?

À travers le questionnement mûrit une pensée: les talents, les diplômes et les compétences représentent un *capital humain* qui constitue la principale richesse des nations. C'est ce qu'ont compris, un peu partout dans le monde, politiciens, économistes et intellectuels. C'est ce qu'ont compris, au Québec, des penseurs et des hommes d'action attentifs aux problèmes qui se posent en ce début des années quarante, aux possibilités qu'offre cette période de bouleversement économique et idéologique, aux horizons qui se dessinent et à ceux qui se referment.

Aussi, en trois ans, quatre instituts d'orientation sont créés: l'Institut canadien d'orientation professionnelle fondé, en 1940 à Montréal, par l'abbé Wilfrid Éthier et un groupe de psychologues et de psychiatres, l'Office Trifluvien d'orientation et le Centre d'orientation de l'Université d'Ottawa, tous deux créés en 1942 et l'Institut Laval d'orientation professionnelle fondé en 1941 par l'abbé Éthier et Arthur Tremblay, alors étudiant à l'École des sciences sociales, politiques et économiques de

l'Université Laval. Dans l'esprit de ce jeune étudiant destiné à un avenir prometteur, le salut de la nation canadienne-française est d'emblée lié au développement de ce nouveau domaine de connaissance et de pratique. Pour avoir quelque emprise sur son destin, la nation canadienne-française est appelée à se charger elle-même de la gestion de son capital humain. L'orientation, écrit-il, a:

mission de faire l'inventaire de ce capital, de l'évaluer et de le distribuer aux endroits où il sera susceptible d'un rendement maximum C'est un rôle de première importance ... qui permet l'utilisation rationnelle et ordonnée des énergies humaines d'un peuple À notre point de vue canadien-français, ... le gouvernement central [fédéral] a un casier judiciaire plutôt chargé. N'allons pas lui laisser entre les mains l'administration du seul capital qui nous reste, le capital humain On l'a répété bien souvent, notre petit peuple a tout ce qu'il lui faut pour jouer un grand rôle dans l'histoire de la civilisation américaine. Il possède du moins un capital humain dont la qualité ne le cède en rien à tout autre groupement national de ce continent. Le problème est d'utiliser à son maximum ce capital en développant toutes ses possibilités. Cela signifie d'abord que chaque Canadien-Français doit être formé, éduqué en vue du plein épanouissement de ses aptitudes, mais aussi, à un titre aussi nécessaire, qu'il doit être orienté vers le lieu social le plus conforme à ses dispositions. (Tremblay, 1942, pp. 37-48).

Durant l'année scolaire 1943-1944, le père Alcantara Dion, professeur de pédagogie à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, donne une série de vingt-six causeries à Radio-Collège sur les carrières où il confirme l'enjeu politique que représente alors ce nouveau champ de pratique professionnelle pour l'individu et pour la collectivité.

La prudence la plus élémentaire, écrit-il, exige que l'on ne laisse pas au hasard l'exploitation de ses ressources les plus précieuses: ses talents. De même, la sagesse la plus élémentaire exige que l'on ne s'engage pas dans une voie sans savoir où elle aboutit, sans s'assurer que l'on dispose des moyens d'atteindre le terme auquel elle conduit. (Dion, 1945, pp. 13-14)

Une mauvaise orientation de la carrière peut entraîner «une énorme perte d'énergie humaine, un gaspillage infructueux d'efforts, un capital perdu».

Et une carrière mal choisie constitue «une perte pour la nation» et «une souffrance pour l'individu» qui l'exerce (Dion, 1945, p. 13).

Au cours des années quarante, des cours de formation et des stages d'initiation aux techniques d'orientation sont offerts en plus grand nombre dans les instituts d'orientation et dans les écoles universitaires de pédagogie. Les Écoles Normales présentent de nombreuses requêtes à la sous-commission des Écoles Normales demandant l'élaboration d'un programme d'orientation scolaire et professionnelle. Ce n'est cependant qu'à partir de 1953, au cours d'une réforme importante de leur programme et statut, que ces établissements seront autorisés à dispenser des cours destinés à sensibiliser les futurs enseignants aux problèmes, méthodes et techniques de l'orientation scolaire. Cette décision coïncide avec l'intensification des interventions de l'Association des orienteurs professionnels, fondée en 1944, qui aboutiront à la promulgation d'une loi provinciale la reconnaissant comme corporation professionnelle en 1963.

La période qui va de 1964 à 1979, environ, est celle où l'orientation scolaire et professionnelle connaît son plein essor. L'accès à l'enseignement secondaire est généralisé et avec lui grandit le besoin en conseillers d'orientation qui devaient prendre en main le destin scolaire et professionnel des élèves. La plupart des universités offrent des programmes de formation conduisant à l'obtention du diplôme de maîtrise en counseling et orientation exigé depuis le milieu des années 1970 comme condition d'admission à la corporation. De quelques agents — ils sont 160 en 1963 — disséminés ça et là et pour une bonne part des instituteurs — les conseillers d'orientation passent à 1384 en 1979. Cette dernière date marque cependant un essoufflement dans le recrutement qui n'est lui-même que le reflet de la stagnation des effectifs scolaire, due à la baisse de natalité, à la crise économique et au désinvestissement progressif de l'État des secteurs de l'éducation. Et puis les conseillers d'orientation n'ont pas réussi à clôturer complètement leur domaine. D'autres agents, dont bon nombre a été également produit par la réforme des années 1960, comme les animateurs pastoraux, les professeurs d'information professionnelle, les superviseurs des stages dans les entreprises et les enseignants, continuent d'accomplir des tâches similaires aux leurs.

Cette situation conduit les conseillers d'orientation à s'interroger sur leur rôle au sein de l'école et sur leur identité professionnelle. Le

questionnement les amènera au cours des années 1980 à ouvrir davantage leur champ de pratique. Ainsi, 99% d'entre eux exerçaient en 1963 leur profession au sein des établissements scolaires et des organismes régionaux et centraux d'éducation. Cette proportion chuta à 68% en 1986. Cette restructuration du champ de pratique n'est pas étrangère, nous le verrons dans la deuxième partie de cet article, à l'évolution que connaissent les idéologies sociales, la place et les fonctions des intellectuels dans les rapports sociaux.

Le tableau que nous venons de brosser à grands traits du développement du champ de l'orientation illustre cependant beaucoup trop imparfaitement un processus complexe où les agents agissant au sein des établissements scolaires ne constituent qu'un groupe d'acteurs parmi bien d'autres tous intéressés ou opposés, et pour des raisons économiques et idéologiques différentes, à la transformation du système d'éducation et des personnels qui y œuvrent. C'étaient bien souvent des universitaires, formés dans les différents domaines des sciences sociales encore peu développées au sein des universités québécoises des années 1930-1960, qui ont posé les germes qui donneront lieu à la naissance de nouveaux champs de pratique dans le domaine de l'éducation. Ces universitaires ont souvent été formés à l'étranger. Ils sont au courant des résultats des travaux qui s'effectuent dans leur domaine d'enseignement et de recherche. Ailleurs, en Europe et aux États-Unis, quelques branches de la psychologie ont trouvé de nombreuses applications dans le champ scolaire: l'apprentissage, la mesure de l'intelligence et des aptitudes intellectuels, les techniques d'orientation, ainsi de suite. Et c'est par cette porte que les universitaires québécois vont ouvrir le nouveau marché de la culture scientifique qui leur permettra de consolider leur position au sein des établissements universitaires. L'orientation et la psychologie scolaires — et plus généralement la spécialisation des personnels de l'enseignement — constitueront le cheval de bataille sur lequel ils vont mettre le plus gros de leur mise entre 1930 et 1960.

Par ailleurs, d'un côté, le développement de la recherche et de l'enseignement des sciences sociales au sein des universités ne pouvait être envisagé sans l'accroissement des clientèles qui devaient fréquenter les programmes existants ou potentiels et, de l'autre, sans débouchées prévisibles au terme de la formation, rares cependant étaient les individus désintéressés qui s'aventuraient dans des domaines de connaissance dont

l'utilité demeurait incertaine jusqu'au milieu des années 1960. C'est pourquoi le développement des secteurs et des institutions de formation des personnels de l'enseignement représentait une occasion inespérée pour les nouvelles élites universitaires dans l'implantation de leurs domaines d'enseignement et de recherche et la consolidation de leur place et statut dans le milieu universitaire des années 1930-1960 où elles étaient encore marginales et marginalisées (Lévesque, 1984; Mailloux, 1984). Un exemple suffirait à illustrer l'enjeu capital que représentait la différenciation du travail scolaire dans l'esprit de certains de ces universitaires, comment elle fut légitimée et récupérée par les écoles universitaires de pédagogie en quête d'un champ de compétence, et quelle ampleur prend ce phénomène au lendemain de la réforme scolaire des années 1960.

À la fin des années quarante, l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval (fondée en 1943), conçoit son champ de compétence — et cette conception demeurera presque inchangée jusqu'à sa transformation en faculté en 1965 — comme étant celui de la formation d'une élite d'instituteurs et d'institutrices et la préparation des diverses catégories de spécialistes du travail scolaire: les conseillers en orientation, les psychologues scolaires, les spécialistes de l'enseignement correctif et de l'enseignement aux surdoués, les éducateurs physiques, les professionnels de la supervision pédagogique et les administrateurs scolaires. Il s'agit là de domaines émergents de formation et de pratiques que l'École entend bien récupérer et développer.

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

Durant les années cinquante, Arthur Tremblay, devenu directeur-adjoint de cette institution, déplorait comme bien d'autres, l'absence de spécialistes et d'administrateurs scolaires qualifiés (Tremblay, 1954, 1955). À la fin des années 1970, on dénombrait près d'une centaine de fonctions différentes exercées par les directeurs, les professionnels et les techniciens sans compter une cinquantaine de postes différents occupés par les personnels de soutien et autres (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982). En l'espace de vingt-cinq ans, on serait passé d'un système scolaire aux structures archaïques et au personnel peu spécialisé à un système qui s'apparente, dans ses modes d'organisation et de fonctionnement, au modèle industriel: spécialisation du personnel, bureaucratisation de l'administration scolaire, hiérarchisation des tâches et infériorisation de la fonction de l'enseignant généraliste, cloisonnement entre les types et entre les niveaux d'enseignement. Ce modèle, qui est le résultat d'un long processus de différenciation structurelle des postes de travail, n'est pas propre à l'organisation scolaire du Québec, bien qu'à première vue il semble avoir emprunté un rythme un peu plus rapide ici qu'ailleurs (Tchành, 1967; Organisation pour la coopération et le développement économique, 1976; Whyte, 1956; Smelser, 1974).

Certaines études montrent en effet qu'un processus analogue à celui qu'on observe dans le domaine de l'éducation s'est opéré, surtout après la seconde guerre mondiale, dans le travail sanitaire: spécialisation accrue dans la tâche des médecins et des infirmières, émergence de nouveaux champs et de pratiques médicales qui vont connaître un essor remarquable à partir des années soixante-dix, bureaucratisation du système hospitalier, complexification et standardisation des rapports entre les différents groupes qui oeuvrent au sein de l'institution médicale (Dussault, 1985; Petitat, 1987, 1989). Mathieu et Lacoursière (1991) observent une évolution similaire dans le secteurs des arts. Ils écrivent à ce sujet que, durant les années 1960-1970 au Québec, «la communication artistique ... éclate en une multitude de langages. Chacun des grands domaines de l'expression ... se décompose à son tour en une multitude de genres ... eux-mêmes traversés par plusieurs courants, de la vogue du terroir au surréalisme» (p. 269). Le développement des sciences sociales emprunte un itinéraire comparable: «Disciplines et sous-disciplines, soulignent Dogan et Pahre, se divisent sur des bases épistémologiques, méthodologiques, théoriques et idéologiques» (Dogan & Pahre, 1991, p. 75). Comment expliquer ce phénomène? Avant de tenter une réponse à cette question, il faut aborder, même rapidement,

le deuxième mode à l'œuvre dans le processus de transformation du travail scolaire.

La reconversion: le cas de l'inspection des écoles. Le cas des inspecteurs d'écoles montre bien de quelle façon s'opère la transformation d'un champ professionnel existant en de nouveaux domaines de pratique professionnelle au sein de l'organisation scolaire. Dès l'institutionnalisation de leur profession au milieu du siècle dernier, les inspecteurs d'écoles jouaient un rôle prépondérant dans les structures administratives et pédagogiques. Au cours des années 1930-1960, leurs tâches deviennent de plus en plus lourdes et complexes et leurs fonctions remises en cause. Mais les inspecteurs n'entendent pas écouter en auditeurs passifs les discours réformistes qui gagnent le système d'éducation et contestent, directement ou indirectement, le rôle qu'ils y jouent. Ils vont donc participer au débat sur l'avenir de l'éducation et mener une réflexion en profondeur sur les différentes dimensions de leur mission. Ce sont ces réflexions, accentuées par les différents changements qui s'amorçaient dans les idéologies pédagogiques et dans les programmes scolaires (Mellouki, 1989, 1990; Goyette, 1971; Grégoire, 1987), qui vont les conduire à une nouvelle définition de leur rôle. D'autres acteurs s'intéressaient également de près à l'inspecteur à la fois comme représentant d'un régime scolaire à moderniser et comme figure symbolique d'un traditionalisme pédagogique et idéologique à combattre. C'est en pesant de tout leur poids dans la balance des rapports de force qui s'établissent autour de la réforme scolaire des années 1960, et en usant du prestige que procure la position privilégiée qu'ils occupent, que les inspecteurs réussissent à se tailler une place enviable au sein de la nouvelle organisation scolaire, une place bien différente de celle qu'ils espéraient obtenir au cours des années 1940-1950 et de celle que d'autres acteurs voulaient leur attribuer au moment où débute la réforme (vers 1961). Les grands traits de cette évolution méritent d'être dégagés.

L'inspecteur d'écoles: un animateur pédagogique? Au cours des années 1940-1950, les inspecteurs s'acheminaient vers une conception du rôle qui faisait d'eux des animateurs pédagogiques auprès des enseignants. O.-J. Desaulniers, inspecteur général, résume en 1946 dans son rapport au surintendant de l'Instruction publique les conclusions auxquelles sont arrivés les inspecteurs lors de leur congrès annuel: «L'attention des congressistes fut attirée d'une manière particulière sur l'importance capitale,

pour l'inspecteur d'écoles, de *se faire directeur pédagogique et animateur du personnel enseignant*, plutôt que de se contenter d'en être le censeur» [le souligné est de nous] (Département de l'Instruction publique, 1945-1946, p. 6).

Le rapport d'une session d'études tenue en 1955 sur cette question réaffirme cette conception que les inspecteurs d'écoles se faisaient de leur mission: «le rôle de l'inspecteur se définit et se précise peu à peu; il doit s'efforcer de reconnaître les aptitudes d'un instituteur, les lui faire réaliser pour qu'il puisse les épanouir dans son œuvre d'éducation» et devenir «*cet ami, cet aide, ce conseiller que recherche de plus en plus le personnel enseignant*» [le souligne est de nous] (Allard, 1955, p. 149-150). Tous ne voyaient cependant pas le rôle et la place de l'inspecteur sous le même angle. Par exemple, le ministre de la Jeunesse (1964) et la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [commission Parent] (1964), suivant en cela ce que les commissions scolaires catholiques et protestantes ont commencé depuis le milieu des années 1940, veulent que ce rôle d'animation pédagogique soit plutôt confié aux directeurs des études, aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'école. À l'inspecteur d'écoles ils réservent le rôle de conseiller en régionalisation scolaire où il doit coordonner, durant la période de la réforme, les efforts de mise en place de la nouvelle organisation scolaire dans les différentes régions de la province de Québec (Ministère de la Jeunesse, 1964).

C'est au cœur de la période d'intense réflexion sur la modernisation du système d'éducation qui s'échelonne de 1961 à 1964 environ, qu'émerge et se consolide chez les inspecteurs d'écoles une autre conception de leur rôle. Cette conception — pas totalement absente de leurs écrits antérieurs mais assez différente de celle évoquée ci-dessus faisant d'eux des animateurs pédagogiques — cadre d'ailleurs trop bien avec les visées des réformistes qui s'annonçaient pour être fortuite. Le 10 juillet 1962, interrogé à la suite des commentaires qu'il donna sur le mémoire présenté par son organisme lors des audiences publiques tenues par la commission Parent, Gaston Béland, inspecteur d'écoles et président de l'Association professionnelle des inspecteurs d'écoles catholiques (APIEC), confirme le virage qui s'est effectué dans la conception du rôle que ce corps professionnel voudrait jouer dorénavant. Voici le dialogue qui s'enclencha entre Gérard Filion, membre de la Commission, et Gaston Béland.

- G. Filion: Mais enfin l'inspecteur traditionnel qui va d'école en école et de classe en classe pour faire des examens, faire passer des examens aux élèves, etc. etc. de cela vous en faites votre deuil.
- G. Béland: Nous en faisons notre deuil en autant que la nouvelle structure pourra s'organiser, cela peut prendre 15 ans ou 20 ans.
- G. Filion: D'accord, mais si cela s'organise ..., vous ne voyez plus l'inspecteur d'écoles comme l'œil du Département qui va voir dans les classes si les cartes géographiques sont pendues au mur, si le journal est bien tenu, etc. etc.
- G. Béland: C'est parce que jusqu'ici, par défaut, nous avons été obligés d'être à la fois directeur, instituteur, professeur itinérant, directeur d'école, directeur des études et, avec l'amélioration des conditions matérielles des écoles, des conditions pédagogiques également, nous pouvons enfin jouer notre véritable rôle. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1962, pp. 3505-3506)

L'inspecteur d'écoles: un technocrate. Les inspecteurs deviennent jusqu'à un certain point ce qu'ils ont décidé de devenir, compte tenu de leur poids politique et des paramètres de la conjoncture, en ce début de la Révolution Tranquille: *des gens qui supervisent d'en haut*, selon l'expression qu'employa le président de leur association devant la commission Parent. L'abolition de la fonction et du titre, en ce milieu de la décennie 1960, permettra en quelque sorte à l'inspecteur d'intégrer la vraie nature de son rôle de technocrate qu'il est devenu avec le temps. Il sera dorénavant haut fonctionnaire de l'État ou cadre supérieur dans les organismes scolaires régionaux: chef de direction au sein du nouveau ministère de l'Éducation (créé en 1964) ou directeur de l'un de ses bureaux régionaux, directeur général d'une commission scolaire, et ainsi de suite. Donc, ce n'est ni une démotion, ni une relégation. Mais, au contraire, une nouvelle carrière qui s'ouvre à des professionnels qui commencent à redouter les risques qu'entraîne leur rôle de maintien de doctrines pédagogiques de plus en plus controversées par les forces sociales montantes et de défense d'institutions engagées dans une phase de mutation profonde. Les inspecteurs d'écoles étaient des gens bien placés pour être renseignés sur les courants réformistes qui traversaient le système

d'éducation. S'ils ont opté pour le déplacement de leur pouvoir vers les instances administratives régionales, c'est parce que c'est justement là où l'avenir s'annonçait prometteur pour eux. En plus des avantages matériels qu'il garantit — salaire plus élevé, meilleures conditions de travail et de retraite — le poste de directeur des études (qui devient poste de directeur général par la suite), sur lequel vont se ruer de nombreux inspecteurs d'écoles (Dugas, 1962; Ministère de l'Éducation du Québec, 1965)², donnait une plus grande emprise à son détenteur sur l'enseignement et les enseignants. Écoutons Gaston Béland exposer devant la commission Parent cette idée de *superviser d'en haut*.

L'inspecteur d'écoles passe dans les classes et dans les écoles, rencontre les commissaires, mais n'a jamais d'ordre à leur donner et puis nous ne sommes jamais strictement obligés de suivre ses directives, tandis que si c'est un directeur d'études à l'emploi de la commission scolaire ... les directives [qu'il] donnera seront les directives de la commission scolaire, c'est-à-dire de l'employeur Dans le moment l'inspecteur d'écoles n'est pas responsable du tout du succès ou de l'insuccès des élèves dans son district, puisque ce n'est pas lui qui a choisi les professeurs, ce n'est pas lui non plus qui voit à l'application immédiate du programme, tandis que le directeur d'études, lui, choisira son personnel et pourra donner des directives en temps opportun. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1962, p. 3516)

La nouvelle position qu'ils vont occuper dans l'organisation scolaire au cours des années 1960 n'est cependant pas le produit des seules volonté et action des inspecteurs d'écoles. Certes, ceux-ci étaient des cadres expérimentés. Ils connaissaient bien les structures scolaires sur les plans à la fois administratif et pédagogique, provincial, régional et local. Les commissions scolaires, dans leurs efforts d'assurer un contrôle sur l'enseignement et sur les établissements scolaires, qui se développaient à toute allure au cours des années 1940-1950, avaient un grand besoin de l'expertise et de la fermeté de ces cadres. Mais sans la transformation structurelle qui prend forme dans le système d'éducation et sans les besoins et les nouveaux postes de contrôle qu'elle engendre, la reconversion du champ professionnel des inspecteurs d'écoles aurait probablement pris une toute autre direction.

La division du travail scolaire: Trois hypothèses

Comment s'explique cette transformation qui s'est produite dans le travail scolaire telle que nous avons tentée de l'esquisser à travers les deux modes opératoires décrits ci-dessus? Trois hypothèses peuvent être avancées. Les deux premières, bien connues des sociologues de l'éducation, seront brossées vraiment à grands traits. La troisième, qui n'a pas eu toute l'attention qu'elle mérite de la part des chercheurs, sera développée un peu plus longuement, bien qu'encore de façon insuffisante.

Division du travail industriel et division du travail scolaire. La première hypothèse, bien connue des sociologues de l'éducation des années soixante-dix, soutient que ce qui se passe au sein de l'organisation scolaire n'est, en dernière analyse, que le reflet plus ou moins fidèle de ce qui se produit au sein de la société ou, plus exactement, dans l'infrastructure socio-économique. On connaît maintenant relativement bien les résultats des travaux effectués dans cette perspective. Ils ont, en général, permis de dégager les liens de dépendance et d'interdépendance qui existent entre la division sociale du travail, les effets qu'elle engendre, et la division de l'institution scolaire en filières, en programmes, en réseaux, en ordres d'enseignement et en cycles d'études qui recrutent leurs clientèles en fonction de l'origine sociale. Oublions pour le moment les nombreuses critiques dont font l'objet ces travaux, l'hypothèse elle-même de l'interdépendance du social et du scolaire trouve une application tout à fait originale dans le domaine abordé ici.

En effet, au sortir de la seconde guerre mondiale, le Québec, comme le reste du Canada d'ailleurs, connaît ce que certains ont appelé une troisième phase d'industrialisation. En fait, il s'agit d'une réorientation de la production industrielle accompagnée d'un recyclage de la main-d'œuvre à la suite de la fermeture des usines de production d'armes ou de pièces d'armes, à la suite aussi du licenciement d'un certain nombre de militaires et du retour sur le marché du travail des blessés de guerre. Soutenue également par une pénétration de plus en plus grande de capitaux américains, par une main-d'œuvre relativement abondante mais peu qualifiée et par un nationalisme en émergence qui cherche la consolidation de l'identité canadienne-française en prônant la compétence technique et la gestion rationnelle de ce qu'on considère, au cours des années 1940-1960, comme étant le plus précieux des capitaux — le capital culturel

que constituent les talents, les aptitudes, les capacités intellectuelles et les compétences techniques — ce mouvement oblige l'école à s'ouvrir sur un nombre toujours croissant de clientèles, à réviser ses programmes, à élargir l'accès aux études secondaires et supérieures et à l'enseignement technique. En bref, cette théorie postule que la division du travail industriel engendre une division analogue dans le travail scolaire et entraîne l'émergence de nouveaux spécialistes et la conversion d'anciens domaines de compétence. Un seul exemple suffirait à illustrer le raisonnement inhérent à cette théorie qui, soit dit en passant, n'a pas toujours été réservée à l'usage exclusif des sociologues, même si ce sont ces derniers qui l'ont fait connaître. Le père Alcantara Dion — professeur de pédagogie à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, membre du comité catholique du conseil de l'Instruction publique et concepteur du premier programme d'initiation à la théorie et aux procédés de l'orientation scolaire et professionnelle dispensé par les Écoles normales — écrit, en 1949:

Aujourd'hui, la division progressive du travail a multiplié les métiers et les professions, la vie est devenue extrêmement complexe et il est en conséquence très difficile à l'enfant, à l'adolescent, même à l'adulte de se choisir sa voie, de s'y préparer. Aussi, d'utile qu'elle était, l'orientation est devenue indispensable au monde moderne. (Comité catholique du conseil de l'instruction publique, séance du 4 mai, 1949)

Wilfrid Éthier, psychologue et spécialiste en orientation scolaire et professionnelle, initiateur de ce domaine au Québec pendant les années 1930-1940 et du mouvement qui va conduire à sa reconnaissance, écrit également:

Le facteur le plus décisif du développement de l'orientation est la diversité des tâches, dans l'industrie surtout, et la complexité toujours grandissante qui en résulte dans les structures du marché du travail Les statistiques officielles en font foi, des professions jadis en faveur ... tombent presque en désuétude, pendant que d'autres peu ou point connues hier figurent aujourd'hui parmi les plus en vue Résultat de tout cela: le choix d'une carrière est devenu chose si compliquée que les jeunes ont un plus grand, presque un impérieux besoin, pour s'orienter, des conseils de personnes spécialisées en orientation professionnelle. (Éthier, 1956, pp. 30-32)

La disparition du corps inspectoral et l'émergence ou la consolidation d'autres groupes professionnels — comme les conseillers en orientation, les psychologues scolaires et les directeurs d'école — ne sont donc pas des phénomènes étrangers aux transformations que subit le système de production. C'est cette relation entre le système productif et le système éducatif qui s'exprimait à travers l'idée, chère aux intellectuels libéraux des années 1940-1960 et consacrée par la commission Parent, selon laquelle il fallait spécialiser les personnels de l'enseignement afin d'adapter l'école aux besoins de la société moderne et de gérer rationnellement le capital humain (Tremblay, 1942; Dion, 1945). Même si les nouvelles élites nationalistes partageaient cette idéologie du capital humain et le modèle d'éducation qui lui est sous-jacent, l'organisation scolaire engendrée par la réforme des années 1960 est loin d'être le produit d'un seul modèle ou le reflet d'une seule idéologie. Elle résulte d'un amalgame de modèles et d'idéologies: modèle industriel de type taylorien — déjà remis en cause — idéologie du capital humain, théorie bureaucratique, idéologie technocratique, et ainsi de suite. Le rapport Parent donna la formulation la plus achevée de ce discours qui a inspiré les architectes de l'organisation scolaire que nous connaissons aujourd'hui.

Division du travail scolaire et action stratégique des acteurs.
Contrairement à la première, la seconde hypothèse consiste à affirmer que les changements qui se produisent dans le monde de l'éducation sont le produit des comportements d'un certain nombre d'acteurs désireux de défendre ou de consolider leur position au sein de l'organisation scolaire — ou leur emprise sur elle — et d'autres acteurs cherchant à s'y créer une place ou à élargir celle qu'ils y occupent déjà. Évidemment, il ne s'agit pas que des acteurs scolaires dont les intérêts sont directement mis en jeu par la division du travail scolaire, mais aussi des acteurs socio-politiques dont les projets et les ambitions ne peuvent se réaliser sans un minimum de contrôle sur l'institution éducative, sur ses orientations et ses agents. Cette hypothèse a le mérite de restituer à l'acteur sa relative autonomie d'action et sa capacité de se soustraire au déterminisme impeccable dont l'avaient enveloppé les théories de la reproduction. Les exemples socio-historiques qui appuient cette hypothèse ne manquent pas. Les enseignants, les inspecteurs d'écoles, les directeurs d'école et les conseillers en orientation, pour ne nommer que ceux-là, ne sont pas restés les mains liées alors qu'une volonté qui leur était tout à fait extérieure est venue leur imposer un partage du champ scolaire, une position dans ce champ et de nouveaux

rapports socio-professionnels. Ils ont tous tenté, à des degrés divers, à un moment ou à l'autre et en usant des moyens dont ils disposaient — associations professionnelles et organisations syndicales, tribunes publiques, campagnes d'information et de publicité, grèves, et ainsi de suite — de façonner les débats et les décisions concernant l'institution scolaire, son avenir et ses agents.

Si les théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu, 1970, notamment) minimisent la marge relative de manœuvre dont jouit l'acteur devant les contraintes auxquelles il est exposé, les théories de l'action stratégique surestiment son degré de liberté et exagèrent sa capacité d'influencer les événements (Crozier et Friedberg, 1978; Olson, 1978). Malgré les difficultés épistémologiques qu'elle soulève encore, une conception plus réaliste et moins réductrice de l'action devrait prendre en considération non seulement les obstacles, à la fois structurels et idéologiques, auxquels font continuellement face les agents sociaux, non seulement les stratégies que déploient ceux-ci pour les contourner, les réussites, les demi-réussites et les échecs qu'ils récoltent, mais aussi et surtout la place qu'occupent et la fonction que remplissent les agents scolaires au sein des rapports sociaux. Et c'est là la troisième hypothèse que nous allons illustrer brièvement ici mais dont nous commençons à saisir toute la fécondité dans la compréhension d'une dimension importante de l'histoire scolaire du Québec³. Loin de se poser comme réfutation des deux premières, cette hypothèse voudrait plutôt en récupérer les apports et en modifier l'articulation.

L'agent scolaire: Un intellectuel. Cette hypothèse concerne donc la place et la fonction des agents scolaires: les concepteurs de programmes, les rédacteurs de directives pédagogiques et de manuels scolaires, les enseignants, les administrateurs scolaires, ainsi que les différents groupes de spécialistes de l'intervention psychologique, sociale et pédagogique: tels les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, les inspecteurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, et ainsi de suite. Ces agents font partie de la catégorie des intellectuels, selon l'acception donnée à ce concept par Antonio Gramsci (Anadon, 1989) et selon les perspectives ouvertes en ce domaine par des travaux plus récents, ceux notamment de Le Goff (1977, 1985), Debray (1980), Bodin (1964), Bon et Burnier (1971) et Lipset (1959), pour ne citer que ceux-là. Si nous admettons le bien fondé de ce classement, sans aucune autre discussion

pour le moment⁴, on peut dire en schématisant que certains parmi ces agents remplissent un rôle de transmission ou de contrôle des valeurs et des modèles culturels qui fondent et assurent le maintien de l'ordre social et scolaire établi, d'autres celui de production ou de diffusion d'idéologies qui posent et légitiment les fondements d'un ordre social et scolaire nouveau au sein duquel ils se voient confier la fonction de gardiens de l'hégémonie idéologique⁵. Contrairement à l'image idéalisée que donne de lui une certaine littérature, image qui le représente comme un être socialement déraciné, un «ex-classé», écrit François Châtelet (1989), «un individu que son origine et sa formation mettraient en quelque sorte à part, de telle manière qu'à lui serait donné de jouer sérieusement de l'engagement et du jugement désengagé,» la conception gramscienne, au contraire, fait de l'intellectuel un acteur socialement situé, ni totalement libre, ni inéluctablement soumis au déterminisme des structures et aux aléas des conjonctures économiques, sociales et politiques. Les trajectoires suivies par les inspecteurs d'écoles et les conseillers d'orientation illustrent bien la fécondité de l'intuition de Gramsci, comme nous allons le voir dans les paragraphes qui suivent.

L'inspecteur d'écoles. Durant la première moitié du XIX^e siècle, l'inspecteur (ou le visiteur) d'écoles apparaît comme annonciateur d'un ordre scolaire et social en émergence, celui que l'Institution Royale⁶ pour l'avancement des sciences tenta d'instaurer dans le Bas-Canada entre 1801 et 1846. Si ce n'était de la résistance farouche que mena le clergé catholique, francophone surtout, contre l'instauration d'un système scolaire public, l'inspecteur aurait été appelé à jouer pour l'État Canadien le rôle que l'instituteur interpréta à la faveur de la République Française: contribuer à la définition et à la défense des fondements idéologiques de la société civile dont l'État laïc est le promoteur politique. Il y contribuera, mais dans les limites du nouveau cadre politique institué avec l'adoption de l'Acte de la confédération en 1867, et selon la nature des rapports qui s'établissent entre l'Église catholique et l'État provincial dont relève désormais le champ culturel et éducatif. Si, avant 1851, le visiteur ne remplit pas avec toute l'efficacité désirée son rôle dans l'édification et le contrôle du système scolaire naissant, c'est parce qu'il exerce sa mission sur une base volontaire et parce que les fondements institutionnels du rôle — lois, règlements — demeurent encore incertains (Filteau et Allard, 1951/1981; Audet, 1952).

En 1851, les inspecteurs deviennent des fonctionnaires du département de l'Instruction publique. Le statut de ce corps professionnel est provisoire et sa fonction consiste alors surtout à aider le surintendant de l'Instruction publique à vaincre la résistance organisée (Guerre des éteignoirs) contre les lois scolaires de 1845 et 1846 imposant des taxes scolaires aux citoyens. C'est pour cette raison que les premiers inspecteurs sont dotés *ex officio* du statut de juge de paix dans leur district d'inspection et que cinq seulement des 23 nommés en 1852 viennent du milieu de l'éducation. L'historien Jean-Pierre Charland résume comme suit les attributions de ces agents scolaires:

Appelés à être les yeux et les oreilles du surintendant, les inspecteurs se voyaient confier une rude besogne: visiter toutes les municipalités de leur district ... et examiner les maisons d'école, les opérations des commissaires, tenir des statistiques scolaires, rendre compte de la composition et de la compétence du personnel enseignant ... classifier les écoles, favoriser l'enseignement de certaines disciplines et l'usage des certains manuels et faire la publicité de certaines méthodes pédagogiques. (Charland, 1987, pp. 527-528)

Le rôle de contrôleurs de l'application de la loi scolaire ne tarda pas cependant à se doubler de celui de diffuseurs de valeurs culturelles via ces autres médiateurs que sont les notables locaux et les curés des paroisses.

Agissez sur le peuple, dit une circulaire adressée aux inspecteurs par le surintendant de l'Instruction publique en 1876, *c'est votre premier devoir* [le souligné est de nous]. Faites comprendre aux contribuables que l'argent dépensé pour s'instruire est un capital bien placé. Pour arriver à répandre vos idées ayez soin de les communiquer aux notables de chaque paroisse, prêtre, médecin, notaire. Je vous recommande surtout une visite spéciale à messieurs les curés. (Allard, 1987, p. 7)

Au cours des années 1851-1930, l'inspecteur constituera donc la pierre angulaire du système éducatif. «Avec la nomination des inspecteurs d'écoles, écrit Gérard Filteau en 1956, on peut dire que la partie administrative et municipale de nos écoles est édifiée et qu'une première étape de la formation de notre régime est terminée» (Filteau, 1956).

Au cours du premier siècle de son existence (1851-1951), écrit à son tour l'inspecteur général suppléant, Marcel Boulard, dans son rapport annuel pour l'année 1961-1962, le service de l'inspection des écoles catholiques a demandé à ses inspecteurs de collaborer à la l'édification de notre système scolaire. On a vu ainsi les inspecteurs d'écoles favoriser l'organisation des commissions scolaires, faciliter la construction des écoles, prévoir le financement de l'enseignement, susciter la fréquentation et la persévérance scolaire, rencontrer le personnel enseignant, organiser le contrôle de l'enseignement, maintenir les normes scolaires au niveau des exigences professionnelles. (Rapport du surintendant de l'instruction publique, 1961-1962, p. 33)

À mesure que les structures scolaires se consolident et prennent une forme relativement stable, que le nombre des écoles et d'enseignants augmente, que les besoins de formation pédagogique et de recyclage de ce derniers passent au premier plan, le nombre d'inspecteurs s'accroît (voir tableau 1), leur rôle pédagogique prend de l'importance et s'impose de plus en plus la nécessité de resserrer leur lien avec l'autorité scolaire centrale. Jusqu'à 1910, les inspecteurs dépendaient directement du surintendant de l'Instruction publique. En 1911 le poste d'inspecteur général est crée et l'année suivante C.J. Sutherland et C-J. Magnan sont nommés à la tête de ce poste, le premier pour les écoles protestantes, le second pour les écoles catholiques. Selon ce dernier, l'inspecteur de district (ou d'écoles) remplit une triple fonction: de *surveillance*, en ce qui a trait au fonctionnement de la loi scolaire, de *contrôle de l'enseignement*, «en veillant à l'observation des programmes et des règlements destinés à en assurer l'efficacité,» et de *direction* du personnel enseignant «au moyen de la conférence pédagogique et par des conseils *ad hoc*» (Magnan, 1911, pp. 235-236). Quant au rôle de l'inspecteur général, il consiste grosso modo à renseigner «le surintendant sur tout ce qui intéresse l'enseignement primaire et surveiller le travail des inspecteurs d'écoles» (Magnan, 1917, p. 487).

Tableau 1

Nombre des inspecteurs d'écoles catholiques du Québec, 1852-1962

Année	Inspecteurs d'écoles			Inspecteurs cadres			Total
	Ruraux	Urbains	Ensemble	Régionaux	Généraux Généraux adjoints	Généraux	
1852	..	..	19	..	..	..	19
1860	..	..	22	..	..	..	22
1870	..	..	23	..	..	..	23
1880	..	..	30	..	..	..	30
1890	..	..	30	..	..	..	30
1900	..	..	34	..	..	..	34
1910	..	..	39	..	..	1 ^a	40
1920	..	..	50	..	..	1	51
1930	61	7	68	8	..	1	77
1940	69	16	85	8	..	1	94
1952	86	25	111	6	2	1	120
1962			163 ^b	6	4	2 ^c	175

^a Le premier inspecteur général est nommé le 4 janvier 1912.

^b Dont 137 inspecteurs d'écoles primaires, 22 inspecteurs d'écoles secondaires, deux inspecteurs d'écoles privées, un inspecteur de l'enseignement au Néo-Canadiens, un inspecteur des section classiques.

^c Comprend l'inspecteur général et l'inspecteur général adjoint.

Source: Gérard Filteau et Lionel Allard, *Un siècle au service de l'éducation. 1851-1951. L'inspection des écoles dans la province de Québec. 1851-1911 (tome 1), pp. 153-154, 1911-1951 (tome 2), pp. 147-151; «Rapport de l'inspecteur général». In Rapport du surintendant de l'Instruction publique 1961-1962, Québec, Province du Québec, 1962, p. 127.*

En 1930, le contrôle se resserre davantage sur les inspecteurs de districts et leur travail se spécialise un peu. Ils sont dorénavant placés sous l'autorité immédiate d'un inspecteur régional — il y en a huit en 1930 (voir tableau 1) qui dépendent de l'inspecteur général — et les districts dans lesquels sont appelés à exercer leur fonction sont divisés en ruraux et

urbains. Selon Filteau et Allard (1981, vol. 2, p. 94), le but de cette «réorganisation avait été d'établir des contacts beaucoup plus suivis entre les inspecteurs et le Département. Celui-ci voulait être renseigné au jour le jour, pour ainsi dire, sur les activités de ses employés. Ce fut le but de l'établissement du rapport hebdomadaire donnant jour par jour l'emploi de la semaine écoulée et indiquant l'itinéraire de la semaine suivante». Il faudrait attendre jusqu'à l'année 1962 avant d'assister à un autre remaniement du corps inspectoral, année où sera créé le poste d'inspecteur d'enseignement secondaire pour répondre aux besoins grandissant de ce secteur.

Plus qu'un simple contrôleur de l'application de la loi scolaire, l'inspecteur apparaît donc comme un important médiateur entre les instances idéologiques et administratives supérieures — le conseil et le département de l'Instruction publique — d'une part, et les administrateurs scolaires et les instituteurs, d'autre part. Cette fonction l'obligea à traduire, sur le plan pédagogique, les orientations idéologiques du département de l'Instruction publique, instance exécutive du conseil de l'Instruction publique ou, plus exactement, des comités confessionnels⁷ formant ledit conseil et véritables détenteurs de pouvoir en matière d'élaboration des politiques éducatives. Les conférences pédagogiques qu'il prononcera régulièrement, les journées pédagogiques qu'il organisera annuellement⁸, les visites qu'il effectuera dans les classes et auprès des autorités scolaires locales⁹, les circulaires qu'il adressera et les conseils qu'il prodiguera aux instituteurs et aux institutrices de son district d'inspection, les articles qu'il rédigera, son mode de vie et ses rapports sociaux seront marqués par les valeurs qui sous-tendent ce rôle de médiation idéologique.

C'est en raison de la position centrale qu'occupe l'inspecteur dans les mécanismes du contrôle de la transmission culturelle que les bouleversements qui secouent, entre 1930 et 1960 et sous le poids des événements majeurs que l'on connaît¹⁰, les fondements économiques et idéologiques de la société canadienne-française, ne manquent pas d'affecter son rôle et sa place au sein de l'institution scolaire. Usant de sa connaissance des mécanismes politiques et scolaires et de la position stratégique qu'il occupe, nous l'avons souligné plus haut dans ce texte, l'inspecteur ne reste cependant pas les mains liées au moment où débute la réforme des années 1960 qui devait mettre fin à la profession et à ce qu'elle représente.

Les discours réformistes des années 1950-1960 faisaient voir de l'inspecteur l'image d'un personnage aux idées conservatrices. Cette image n'était ni tout à fait vraie ni tout à fait fausse. Tout dépend de l'époque examinée et des enjeux idéologiques auxquels il était confronté. Les témoignages que l'on peut lire aujourd'hui montrent que l'inspecteur ne fut pas qu'un simple gardien de l'ordre établi. Personnage rigoureux et habile stratège, il dut être, à certains moments de sa carrière, à la fois un conservateur de la tradition et un innovateur pédagogique, un initiateur à de nouveaux procédés et méthodes d'enseignement. Il dut suivre et faire respecter la tradition tout en alimentant les pratiques anciennes d'éducation de connaissances nouvelles relatives aux matières d'enseignement, à l'enfant et à la relation pédagogique. À titre d'exemple seulement, Charles-Joseph Magnan, inspecteur général de l'enseignement primaire (1912-1930) et des écoles normales (1930-1940), diffuseur inlassable, autant dans ses cours qu'à travers la revue qu'il a dirigée durant près d'un demi siècle, de l'innovation pédagogique à la fin du siècle dernier et au début du XX^e siècle¹¹, déclare en déposant son dernier rapport au surintendant de l'Instruction publique en 1939-1940: «Au sommet de ma carrière ... je puis me rendre le témoignage d'avoir toujours combattu le rationalisme et le matérialisme dans les méthodes et les procédés d'enseignement, de même que les écoles neutres, d'où Dieu et l'Église sont bannis» (Rapport du surintendant de l'Instruction publique, 1939-1940, p. 292). Presque à la même période (1942-1943), un jeune inspecteur, Lionel Allard, commençait l'application de la technique des «examens objectifs» — technique dont le lien est évident avec le rationalisme combattu par Magnan — pour apprécier les apprentissages en français et en mathématiques des élèves des classes qu'il inspectait. Il s'agissait d'un procédé pour le moins révolutionnaire à l'époque, surtout si l'on considérait qu'il était utilisé dans les écoles rurales. Devenu dix ans plus tard inspecteur d'écoles urbaines (1952), Allard se rendit compte que pour évaluer les connaissances des élèves, ses collègues de la ville faisaient encore appel à des «procédés peu renouvelés depuis les débuts de la fonction: la lecture orale, une courte dictée, un problème d'arithmétique et, s'il restait du temps, quelques questions sur les autres matières du programme d'étude, presque toujours les mêmes tirées d'un petit cahier à couverture noire conservé soigneusement» (Allard, 1992, p. 167).

La position dans la hiérarchie, quelle qu'elle soit, professionnelle ou autre, ne va pas sans marquer l'esprit et les comportements de celui qui

l'occupe. Celle de l'inspecteur lui a permis de faire l'apprentissage d'un pragmatisme fort utile en ce temps de grands bouleversements des structures scolaires et des statuts des personnels de l'enseignement. Devant l'alternative, qu'avait bien formulé l'inspecteur général suppléant de l'époque, à laquelle était confrontée leur profession: «la *désintégration* à plus ou moins brève échéance ou la *survie* par l'adaptation» [les soulignés sont de nous] (Boulard, 1961, p. 26), les inspecteurs ont choisi la survie par l'adaptation. Il n'en demeure pas moins que nous nous trouvons pour le moment face à ce qui peut paraître comme un comportement paradoxal chez les réformistes¹² des années 1960 qui considéraient les inspecteurs comme des personnages plutôt conservateurs et, en même temps, ils leur confiaient l'édification d'un système scolaire moderne¹³. Il n'y a rien là de contradictoire cependant. Les inspecteurs connaissaient bien les rouages du système scolaire et aucune réforme ne pouvait se faire sans leur collaboration

Le conseiller d'orientation. Au moment où l'inspection entre, d'une façon à peine perceptible au cours des années 1930, dans un cycle de questionnement sur la mission et la place de ceux qui l'exercent face aux nouvelles exigences et aux nouveaux besoins qu'expriment les milieux scolaires et socio-économiques, au même moment des visages jusqu'alors inconnus commencent à prendre place, de manière également à peine perceptible, dans les discours sur l'éducation et sur la société¹⁴. Vers le milieu des années 1950, le domaine de certains de ces nouveaux spécialistes du travail scolaire est assez bien délimité et les fondements idéologiques qui le légitiment sont posés. Il en est ainsi du champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans le mémoire qu'elle présenta en 1954 à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, l'Association des orienteurs professionnels avait déjà en main tous les arguments scientifiques et économiques que la commission Parent utilisera, dix ans plus tard, pour donner le feu vert à la mise sur pied, dans toutes les écoles secondaires de la province de Québec, de services d'orientation scolaire et professionnelle. Et c'est en se basant sur le principe de la rareté des talents et de la nécessité, pour la nation canadienne-française, de les développer et les orienter vers les domaines où ils se réaliseront le mieux, que les conseillers en orientation fondent la légitimité de leur champ de compétence que l'État sanctionne en reconnaissant à leur association le statut d'une corporation professionnelle au début des années 1960. Et ce ne fut pas un hasard. D'autres intellectuels, nous l'avons

souligné dans la première partie de cet article, ont préparé le terrain en puisant leur inspiration des mêmes sources idéologiques pour revendiquer, légitimer et, le moment venu, opérer des réformes scolaires, politiques et sociales plus radicales¹⁵. Le développement que connaît l'orientation scolaire et professionnelle au cours des années 1930-1990 confirme le lien de solidarité organique qui existe entre les sources d'inspiration idéologique, les conceptions et les pratiques de la profession et l'état de la société ou, plus exactement, l'état du discours que la société tient sur elle-même. C'est du moins l'interprétation que suggère, dans un texte inédit, Denis Pelletier (1990) de l'essor que connaît le champ de l'orientation scolaire et professionnelle durant les cinquante dernières années. L'évolution de ce champ passe ainsi, comme d'ailleurs les idéologies sociales qui ont dominé au cours de la période 1940-1990, d'une conception et des pratiques centrées sur la gestion rationnelle des talents et des aptitudes, à une conception et à des pratiques tournées vers le développement intégrale de la personne, s'ouvrant ainsi aux influences idéologiques multiples qui traversent la société québécoise pluraliste d'aujourd'hui. Raymonde Bujold écrit en ce sens que:

Petit à petit le conseiller est passé d'un rôle d'expert dans les tâches de choix vocationnel à celui de facilitateur du développement humain non seulement en ce qui a trait au processus de choix de carrière, mais aussi en tout ce qui touche les tâches développementales de la personne. Il a donc fait place, dans son intervention, aux préoccupations de plus en plus évidentes dans notre société pour le vécu de la personne et le respect de son intégrité, au lieu d'un intérêt exclusif à sa productivité. (1984, p. 25)

Cette évolution dans les conceptions et dans les pratiques de l'orientation n'est pas spécifique au Québec. Michel Huteau (1984) observe un phénomène semblable en France.

Certaines tendances de la recherche, écrit-il, nous conduisent à penser qu'une nouvelle conception de l'orientation est en gestation depuis longtemps et qu'elle tend à s'affirmer, à se présenter sous une forme de plus en plus structurée Dans cette conception de l'orientation, le conseiller a perdu son statut d'expert privilégié, il se propose de développer l'autonomie des jeunes dans leurs conduites d'orientation On peut opposer cette conception éducative à la conception classique dans la mesure par exemple où elle valorise le vécu personnel ou relativise le rôle des aptitudes. (p. 465)

De la fonction idéologique des agents scolaires. Des trois hypothèses, inégalement présentées il est vrai mais on le comprendra bien¹⁶, la dernière apparaît la plus susceptible de faire voir sous un jour relativement nouveau la place et la fonction charnières qu'occupent au sein des rapports sociaux ces «nouveaux intellectuels», pour emprunter une expression employée par Bon et Burnier (1971). Ainsi, dans l'esprit des réformistes québécois des années 1960, l'abolition du titre et de la fonction d'inspecteur d'écoles et la reconversion du corps qui portait un tel titre et remplissait une telle fonction étaient inséparables de l'édification d'un ordre scolaire nouveau lui-même indispensable à une société cherchant à moderniser ses structures et à adapter ses institutions et son fonctionnement aux exigences d'un contexte dominé par l'idéologie de la rationalité positive qui devait s'incarner dans le rôle de plus en plus large que l'État était appelé à jouer dans le champ économique, social et culturel. Évidemment cela supposait la séparation de l'Église et de l'État qui restait jusque-là théorique, la prise en charge par cet appareil des secteurs de l'éducation et des affaires sociales encore largement contrôlés par l'initiative privée, celle de l'Église plus que toute autre, et en même temps la formation de groupes sociaux qui se portent à la défense et contribuent à la construction de l'ordre social nouveau. Dans ce cadre, la reconversion des inspecteurs d'écoles — de symboles qu'ils étaient de l'ordre social à battre et d'alliés du groupe social anciennement dominant — en une élite participant activement à la fondation de la nouvelle institution éducative et à la promotion d'une culture caractérisée par le pluralisme des modes de vie et de penser, redonne toute sa force à l'intuition de Gramsci quant à la place et à la fonction de l'intellectuel dans les rapports sociaux.

Pour se donner une vision cohérente du monde, la transmettre, la faire partager par l'ensemble de la société et en contrôler l'efficacité, les nouveaux groupes politiques — les libéraux et les technocrates à la tête de l'État Québécois et derrière eux toute la bourgeoisie francophone et anglophone (Linteau, Durocher, Robert, & Ricard, 1986) — ne devaient-ils pas récupérer ces spécialistes du contrôle idéologique, que furent les inspecteurs, tout en les transformant en défenseurs de l'innovation et en promoteurs du changement? Pour minimiser les risques — ou maximiser les avantages à tirer de la nouvelle situation scolaire et sociale — la meilleure façon d'agir de ces derniers ne consistait-elle pas justement à se laisser convertir tout en cherchant à prendre en main les postes-clés qui s'ouvraient alors dans l'administration scolaire, postes qui offraient, outre

le prestige et le salaire plus que décent, une plus grande emprise sur la définition de la nature et de la portée des changements à opérer? N'est-ce pas en partie pour cette raison que certains groupes jugent aujourd'hui que la réforme des structures matérielles et administratives des années 1960 n'a pas affecté la pédagogie et les pratiques des enseignants (Vinette, 1988)?

L'essor que connaissent le champ de l'orientation scolaire et professionnelle et les pratiques des agents qui en ont la charge procède de la même logique. Pour revenir à l'analyse gramscienne, les conseillers d'orientation — comme d'autres agents, il va sans dire — font partie de cette catégorie d'intellectuels organiques que crée chaque groupe social naissant pour lui donner homogénéité et conscience de sa propre fonction dans les domaines économique, social et culturel (Piotte, 1987). Ces agents devaient mettre l'idée dans la pratique. Pour schématiser, l'idée est celle du pluralisme idéologique évoqué plus haut — au nom duquel on a, on s'en souvient, opéré les réformes scolaires et sociales (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Commission Parent], 1964) — façon d'apprendre, dans leur bagage génétique, dans leurs aptitudes et talents, dans leurs préférences professionnelles et leurs modes de vie. Le conseiller d'orientation devait, dans le domaine qui est le sien, traduire cette idée en comportements: parler avec chaque élève le langage qu'il comprend, le guider dans son cursus scolaire, l'orienter vers la profession ou le métier qui convient le mieux à ses goûts et aptitudes, et ainsi de suite. Ce qui, en théorie, devait conduire les élèves à franchir les barrières scolaires sans être gênés par les handicaps dus à l'origine sociale. Dès le milieu des années 1970, en même temps que les idéologies méritocratiques subissaient leurs critiques les plus insurmontables, le rôle d'agents de transmission idéologique que remplissaient les conseillers d'orientation est mis au grand jour. Ce constat les oblige, dès le milieu des années 1980, à se tourner de plus en plus vers la pratique privée: la psychothérapie surtout, mais aussi la gestion des rapports interpersonnels dans les entreprises et au sein des organismes d'État. Cet élargissement du champ les rapproche ainsi de la véritable nature de leur fonction idéologique: alors qu'ils étaient considérés par les intellectuels des années 1930-1960 un peu comme les justiciers ou les Robin-des-bois des temps modernes, les conseillers d'orientation apparaissent aujourd'hui plutôt comme des agents dont le rôle fondamental n'a pas cessé d'être celui d'œuvrer à l'ancrage de l'idéologie libérale miroitant le rêve de l'égalité, de l'équité et de la démocratie pour tous non plus, cette fois-ci, par le biais

d'une orientation rationnelle et scientifique des aptitudes intellectuelles, mais en usant de techniques discursives et autres qui ramènent l'individu à lui-même, à son vécu, à cet autre élan magique appelé «autonomie individuelle» que l'on ne peut s'empêcher de soupçonner de représenter une autre ruse destinée à occulter le vrai rôle idéologique que remplissent ces agents au sein des rapports sociaux. Donc ni chevaliers de l'égalité, ni messies du bonheur pour tous — surtout si l'on sait que les enquêtes montrent qu'en moyenne les chances qu'ont les enfants d'ouvriers et de bourgeois de demeurer dans leur classe sociale de départ sont plus grandes aujourd'hui qu'il y a trente ans — les conseillers d'orientation sont, comme les psychothérapeutes et compagnie, les aumôniers de la postmodernité. Ils ont en quelque sorte remplacé les prêtres dans leur rôle de confidents, de conseillers, d'écoute auprès de leurs concitoyens. Le vacuum laissé par les religieux évincés du pouvoir scolaire a été comblé par ces nouveaux ingénieurs de l'âme.

Conclusion

L'émergence et le développement d'un domaine de pratique au sein de l'organisation scolaire, la reconversion ou la disparition d'anciens domaines et de corps professionnels, font donc partie de ce processus général de division du travail scolaire dont nous avons tenté de repérer les modes opératoires dans la première partie de cet article. L'analyse de ce processus demeure lacunaire si elle ne s'attache pas au dévoilement de la place de médiateurs et à la mise en évidence de la fonction de diffuseurs de la culture et de contrôleurs de la transmission idéologique qu'occupent les agents scolaires dans les rapports sociaux. Cette approche, dont nous n'avons esquissé que les grandes lignes ici, permet de saisir l'importance du rôle qu'ont joué les inspecteurs d'école et que continuent de jouer, par exemple, les conseillers d'orientation, l'intérêt capital qu'ils représentent pour tous les groupes sociaux, les discours nombreux et divergents que l'on tient sur leur formation et leurs pratiques.

Inventer, élaborer, vulgariser et transmettre des idéologies mettant en scène des visions du monde, n'est-ce pas là le rôle que remplissent, de tous les temps, les différentes couches d'intellectuels, chacune à son niveau et selon les ressources et les alliances sur lesquelles elle peut compter? Donc, fonction de traduction et de communication, car «l'intellectuel ne désigne pas l'homme-qui-pense-le-monde, mais l'homme qui transmet aux autres ce

qu'il pense du monde» (Debray, 1980, p. 288). Fonction de médiation aussi dont le but est «de référer le fait à la valeur fondatrice» en assurant ainsi «la conformité du pouvoir établi au canon d'établissement» (Debray, 1980, p. 313). Fonction d'interprétation enfin.

Dieu n'écrit pas droit, Allah non plus et ses prophètes ne parlent pas en clair. Le texte de la constitution la plus précise est sibyllin à souhait et les œuvres de Lénine trop facilement contradictoires. Que le sens fasse excès ou défaut, il y aura toujours matière à interprétation. Et donc une place-charnière réservée aux lévites, mollahs, docteurs en droit canon, savants juristes ou professeurs. (Debray, 1980, p. 313)

De là la nécessité de poursuivre l'analyse du rôle, trop rapidement ébauchée dans cet article, de ces interprètes, médiateurs et mouleurs d'hommes que furent les inspecteurs d'écoles et que sont les conseillers d'orientation, mais aussi celui d'autres agents scolaires et les enseignants surtout.

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient monsieur Antoine Baby et madame Patricia-Anne Côté pour leurs généreux commentaires sur une version antérieure de ce texte.

NOTES

1. Tel qu'employé ici, le concept de *travail scolaire* renvoie non pas aux activités d'apprentissage réalisées par les élèves tout au long de leur scolarité, mais bien à celles des agents scolaires: les enseignants, les administrateurs scolaires et tous les autres types de personnels du système éducatif qui concourent plus ou moins étroitement à la mission d'éducation et d'instruction que remplit l'école.
2. En 1962, cinq inspecteurs deviennent directeurs généraux d'écoles et deux autres directeurs d'écoles secondaires, en attendant d'accéder à la direction générale. Gaston Dugas (1962) écrit à ce propos «il n'y a eu que sept départs, mais à en juger par le nombre de candidatures posées par les inspecteurs à chaque fois qu'un poste de directeur des études était offert, ils sont nombreux ceux qui voudraient grossir les rangs des ex-inspecteurs» (p. 29). En 1965, la moitié des 69 directeurs généraux des écoles en fonction au Québec détenaient le brevet d'inspection et 23 étaient d'anciens inspecteurs d'écoles.
3. Il s'agit d'une hypothèse que nous développons de façon plus approfondie dans le cadre d'une étude en cours.

4. Nous avons discuté ailleurs la définition que donnent Gramsci et ses continuateurs de l'intellectuel et les difficultés qu'elle pose (Mellouki, 1992).
5. Sur la place et la fonction des intellectuels chez Gramsci, voir, par exemple, Gramsci, 1959, 1978, 1983; Piotte (1987, pp. 20-31), Anadon, (1989, pp. 33-47), Macciocchi, (1974, pp. 203-282). Sur les enseignants en tant qu'intellectuels, voir Mellouki (1992).
6. Importante loi imposant des structures scolaires financées en partie par le Gouvernement de l'Union du Haut et du Bas-Canada, loi qui sera interprétée comme allant à l'encontre des intérêts des Canadiens-français (Bas Canada) et combattue par le clergé catholique jusqu'à son remplacement au début des années 1840.
7. Créé en 1856, le conseil de l'Instruction publique (CIP), instance équivalente à un ministère de l'Instruction, était composé, depuis sa restructuration en 1869 et jusqu'à son abolition en 1964, de deux comités, l'un catholique l'autre protestant, chargés chacun de la direction de l'organisation scolaire relevant de son domaine de confessionnalité. À partir de 1875, tous les évêques sont membres *ex officio* du comité catholique du conseil de l'Instruction publique, formant ainsi la moitié des membres de cette institution. L'autre moitié est composée de laïques.
8. Instituées en 1897 et obligatoires depuis 1910, ces rencontres qu'organisait chaque inspecteur de district avec le personnel enseignant lui permettait d'expliquer à celui-ci les exigences des programmes scolaires, l'esprit dans lequel ceux-ci devaient être enseignés, les manuels, les modes et les procédés pédagogiques qui devaient être utilisés ou évités, etc.
9. De 1852 à 1888, les inspecteurs étaient tenus d'effectuer quatre visites annuelles d'inspection à chacune des écoles sous leur responsabilité. Le 17 janvier 1888, un arrêté en Conseil réduit ce nombre à deux: une au début de l'année scolaire, pour constater l'état de l'enseignement dans les classes et prodiguer aux institutrices et aux instituteurs les conseils susceptibles de les aider à améliorer leur enseignement et les résultats scolaires de leurs élèves, l'autre au printemps pour se rendre compte des progrès accomplis et des imperfections qui subsistaient. En 1897, le nombre de visites fut de nouveau réduit à une (au printemps), la première est remplacée par une série de conférences pédagogiques qui devaient durer deux jours dans chaque localité. En 1910, le nombre d'inspections annuelles est porté à deux et il le restera jusqu'à l'abolition du corps inspectoral en 1964. Chaque inspection était suivie d'un rapport que l'inspecteur adressait au secrétaire-trésorier de la commission scolaire concernée et, selon le cas, à l'inspecteur régional, à l'inspecteur général ou au surintendant de l'Instruction publique. L'inspection des classes était également suivie d'une visite au secrétaire-trésorier de la commission scolaire et au curé, inspecteur, sans le nom, *ex officio* selon la loi des écoles de sa paroisse.
10. Crise économique des années 1930, deuxième guerre mondiale, montée des élites laïques libérales, consolidation des syndicats et formulation des idéologies de démocratisation de l'accès à l'éducation, essoufflement du rôle de l'Église et des communautés religieuses dans le domaine de l'enseignement, sans oublier l'ouverture, surtout après 1945, des éducateurs québécois sur les travaux, jusque-là mis à l'Index par le clergé catholique, en psychologie appliquée à l'apprentissage, aux méthodes, techniques et procédés d'enseignement et de diagnostic inspirés du

positivisme scientifique qui gagne à pas rapides les différents domaines des sciences sociales.

11. Magnan était d'abord professeur à l'école normale Laval (Québec), propriétaire et directeur de la revue *L'Enseignement primaire* très largement diffusée auprès du personnel enseignant.

12. Parmi ces réformistes il faut compter le ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie, et son adjoint et bras droit, Arthur Tremblay, sous l'autorité desquels étaient placés, depuis 1960, le département de l'Instruction publique et son service d'inspection.

13. Car se sont, en bonne partie, les inspecteurs d'écoles qui prennent en main les opérations de la mise sur pied de la nouvelle organisation scolaire. François Lafleur, inspecteur général, est chargé, de 1962 à 1966, de mener à terme le regroupement des commissions scolaires sur une base régionale, Jean-Jacques Bergeron de l'organisation des bureaux régionaux du nouveau ministère de l'éducation. Bon nombre d'inspecteurs deviennent directeurs des commissions régionales nouvellement créés, d'autres s'intègrent à la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Éducation et s'impliquent directement dans le «renouveau» pédagogique!

14. Les premiers travaux de langue française portant sur la nécessité de l'orientation professionnelle sont publiés, au Québec, durant la première moitié des années 1930. Il s'agit d'ouvrages rédigés par un membre de la communauté des Clercs de Saint-Viateur (Farley, 1930, 1933, 1935).

15. Arthur Tremblay, l'un de ceux qui ont contribué directement et efficacement à la légitimation du champ de l'orientation scolaire et professionnelle, est devenu le premier sous-ministre (1964-1969) du ministère de l'Éducation du Québec et c'est à lui qu'en attribue la paternité de l'organisation scolaire actuelle, avec tout ce qu'elle comporte de bon et de mauvais.

16. C'est que les deux premières hypothèses présentées ici plus que sommairement sont bien connues des sociologues de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, L. (1992). *Souvenirs et rappels historiques*. Sillery: Les éditions du Septentrion.
- Allard, L. (1987 décembre). *L'inspection des écoles*. Conférence prononcée dans le cadre d'une réunion de la Société d'histoire de Ste-Foy.
- Allard, L. (1955). *Rapport d'une session d'étude portant sur des problèmes d'inspection scolaire*. Tenue du 8 au 20 août 1955 sous les auspices de l'Association canadienne d'éducation avec la collaboration du département de l'Instruction publique et de l'Université Laval.
- Anadon, M. (1989). *L'école québécoise: Jeux et enjeux de forces sociales, 1970-1980*. Québec: Université Laval.
- Audet, L-P. (1952). *Le système scolaire de la province du Québec. L'Institution royale: Le déclin, 1825-1846*. Québec: Les Presses universitaires Laval.
- Bon, F. & Burnier, M.-A. (1971). *Les nouveaux intellectuels*. Paris: Cujas et Seuil.

- Bodin, L. (1964). *Les intellectuels*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Boulard, M. (1961). Où allons-nous? *Les nouvelles de l'A.P.I.É.C.*, 4(4), 26-28. (Archives nationales du Québec, P0429, art. 7).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bujold, R. (1984). L'histoire de l'orientation au Québec. In D. Pelletier, D. & R. Bujold, (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 15-26). Montréal: Gaëtan Morin.
- Charland, J.-P. (1987). Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867: Une institution de l'État libéral. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40(4), 505-535.
- Châtelet, F. (1989). Intellectuel et société. In *Encyclopædia Universalis*, (Vol. 12). Comité catholique du conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. (1949 mai 4). *Procès-verbal de la séance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [commission Parent]. (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie du rapport: Les structures pédagogiques du système scolaire. A — Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Commission Parent]. (1962). *Audiences publiques. Vol. 8*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1978). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil
- Debray, R. (1980). *Le scribe: Genèse du politique*. Paris: Grasset.
- Département de l'Instruction publique. (1946). Rapport de l'inspecteur général des écoles catholiques. In *Rapport du surintendant de l'Instruction publique, 1945-1946*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dion, A. (1945). *Orientations. Vingt-six causeries sur les carrières prononcées à Radio-Colège au cours de l'année 1943-1944*. Montréal: Éditions Pax et Bonum.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales: La marginalité créatrice*. Paris: PUF.
- Dugas, G. (1962, septembre 5). Les commissions scolaires paient mieux et ... les inspecteurs d'écoles désertent le DIP. *La Presse*, p. 29.
- Dumont, F. (1978). Les années trente: La première Révolution tranquille. In F. Dumont, J. Hamelin, & J.-P. Montminy (sous la direction de), *Idéologies au Canada français 1930-1939* (pp. 1-20). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. (1951). *Annuaire 1949-1951*. Québec: Archives de l'Université Laval.
- Éthier, W. (1956). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Montréal: L'Institut canadien d'orientation professionnelle.
- Farley, P.-É. (1930). *Le choix d'une carrière après le cours classique*. Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur.

- Farley, P.-É. (1933). *Orientation professionnelle. Tome I: Les carrières ecclésiastiques*. Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur.
- Farley, P.-É. (1935). *Orientation professionnelle. Tome II: Les carrières civiles*. Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur.
- Filteau, G. (1956 vers). *Les constantes historiques de notre système scolaire*. Sans lieu, ni éditeur, ni date d'édition.
- Filteau, G. & Allard, L. (1981). *Un siècle au service de l'éducation, 1851-1951. L'inspection des écoles dans la province de Québec. Première partie (1851-1911)*. Sans lieu, sans éditeur, 1951, (réédition, Québec: Ministère des communications).
- Fournier, M. (1986). *L'entrée dans la modernité*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Goyette, G. (1971). *L'idéologie scolaire proposée par une revue pédagogique québécoise, 1927-1964*. (thèse de doctorat). Ottawa: Université d'Ottawa.
- Gramsci, A. (1959). *Oeuvres choisies*. Paris: éditions sociales.
- Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison*, Vol III, Cahiers 10 à 13. Paris: Gallimard.
- Gramsci, A. (1983). *Cahiers de prison*, Vol. II, Cahiers 6 à 9. Paris: Gallimard.
- Grégoire, R. (1987). *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire catholique francophone du Québec*. Québec: École nationale d'administration publique.
- Guindon, H. (1971). Réexamen de l'évolution sociale du Québec. In M. Rioux & Y. Martin (sous la direction de), *La société canadienne française* (pp. 149-171). Montréal: HMH.
- Guindon, H. (1977). La modernisation du Québec et la légitimité de l'État canadien. *Recherches sociographiques*, XV111(3), 337-366.
- Huteau, M. (1984). L'évolution de l'orientation scolaire en France. In D. Pelletier & R. Bujold, (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 448-465). Montréal: Gaëtan Morin.
- Lamonde, Y. & Trépanier, E. (1986). *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. Québec: IQRC.
- Le Goff, J. (1977). *Pour un autre Moyen Âge*. Paris: Gallimard.
- Le Goff, J. (1985). *Les intellectuels au Moyen Âge*. Paris: Seuil.
- Lévesque, G.-H. (1984). La première décennie de la Faculté des sciences sociales à l'Université Laval. In G.-H. Lévesque, & collaborateurs, *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Vol. 1, (pp. 51-63). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C., & Ricard, F. (1986). *Histoire du Québec contemporain: Le Québec depuis 1930*. Montréal: Boréal.
- Lipset, S.M. (1959 summer). American intellectuals: Their politics and status. *Dedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 460-486.
- Maccocchi, M.-A. (1974). *Pour Gramsci*. Paris: Seuil.
- Magnan, C.-J. (1911 décembre). Les devoirs de l'inspecteurs d'écoles. Discours prononcé devant le congrès des inspecteurs d'écoles. In C.-J. Magnan (Ed.), *Au service de mon pays* (pp. 232-246). Québec: Dussault et Proulx.
- Magnan, C.-J. (1917). L'instruction publique dans la province de Québec. In C.-J. Magnan (Ed.), *Au service de mon pays* (pp. 481-490). Québec: Dussault et Proulx.

- Mailloux, N. (1984). L'institut de psychologie: Un groupe de professeurs et d'étudiants qui cherchent à comprendre ce qui fait que l'homme est homme et peut le devenir toujours davantage. In G.-H. Lévesque et collaborateurs, *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Vol. 1, (pp. 27-44). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mathieu, J. & Lacoursière, J. (1991). *Les mémoires québécoises*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Mellouki, M. (1993). Rhétorique universitaire et savoir enseignant. In M. Mellouki, C. Gauthier, & M. Tardif (sous la direction de), *Le savoir des enseignants: Unité et diversité* (pp. 207-231). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformatrice: La formation des maîtres 1930-1964*. Québec: IQRC.
- Mellouki, M. (1990). Évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960: Un cas de rupture idéologique. *Revue d'histoire de l'éducation*, 2(1), 37-58.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1965). *Premier rapport du ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1982). *Personnel des commissions scolaires et des cégep*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de la Jeunesse. (1964). *Rapport du ministre de la Jeunesse, 1960-1964*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Olson, M. (1978). *Logique de l'action collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (1976). *Examens des politiques nationales d'éducation, Canada*. Paris: OCDE.
- Pelletier, D. (1990 novembre). *Rapport du département de counseling et orientation pour le document synthèse de la Faculté des sciences de l'éducation à l'occasion de son vingt-cinquième anniversaire*. (texte inédit, communication personnelle à l'auteur).
- Petit, A. (1987). L'unique et ses institutions: Jalons dans l'émergence d'un multi-individualisme institutionnel. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XXV(74), 107-134.
- Petit, A. (1989). *Les infirmières, de la vocation à la profession*. Montréal: Boréal.
- Piotte, J.-M. (Ed.). (1987). *La pensée politique de Gramsci*. Montréal: VLB.
- Smelser, N.J. (1974). Growth, structural change and conflict in California public higher education 1950-1970. In N.J. Smelser & G. Almond (Eds.), *Public Higher Education in California* (pp. 9-141). Berkeley: University of California Press.
- Tchành, K. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- Tremblay, A. (1942). Orientation professionnelle. *Cahiers de l'École des sciences sociales, politiques et économiques de Laval*, 2(9), 1-48.
- Tremblay, A. (1954). *Les collèges classiques et les écoles publiques, conflit ou coordination?* Québec: Les Presses universitaires Laval.
- Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Vinette, R. (1988). De l'École normale à l'université. In J.-J. Jolois & R. Piquette (sous la direction de), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille* (pp. 61-80). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Whyte, W.H., Jr. (1956). *The organisation man*. New York: Simon and Schuster.

M'hammed Mellouki est attaché de recherche au Département d'administration et politique scolaires, Université Laval, Québec. Il est détenteur de la Bourse de recherche du Canada (1988-1992) et de subventions de recherche (1989-1994) octroyées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada à qui il exprime ses remerciements.

Nicole Lemieux chargée de recherche au ministère de la Sécurité du revenu du Québec.