

**L'éducation des adultes
au Québec depuis 1850:
points de repère**

L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère

Anne-Hélène Pénault et
Francine Sénécal
Montréal, février 1982

Membres de la Commission d'étude
sur la formation des adultes

Michèle Jean, présidente
Michel Blondin
Claude Desmarais
Michel Lemay
Francine C. McKenzie
Clairmont Perreault
Lilian Rayson
Robert Routhier

Une équipe de recherche a été mise sur pied afin de
permettre la réalisation de cette annexe. Elle était
composée de :

Marcel Leduc
Anne-Hélène Pénault
Jean-Louis Pflieger
Jacques Saint-Pierre
Francine Senécal
Anne Usher
Rosalind Zinman

Agents de recherche

Gaétane Payeur-Minot

Coordonnatrice de l'équipe de recherche

Cette annexe n'aurait pu être menée à terme sans
l'appui de madame Evelyne Tardy, directrice de la
recherche à la Commission. D'autre part, nous tenons
à remercier tout particulièrement mesdames Margue-
rite Chamberland, Sarah Porter et Ginette Patenaude
qui nous ont fourni jusqu'à la dernière minute leur
appui moral et technique. Enfin, nous remercions tous
ceux et celles qui ont contribué d'une manière ou
d'une autre à la réalisation de ce travail.

Publication réalisée à la Direction générale des publications
du ministère des Communications

© Gouvernement du Québec, 1982
Dépôt légal — 4^e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-04577-0 (édition complète)
ISBN 2-551-04578-9

La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes tient à remercier tous ceux et celles qui ont collaboré aux recherches qu'elle a menées.

Bien que ce texte ait été préparé pour la Commission d'étude sur la formation des adultes, les idées qui y sont exprimées demeurent la seule responsabilité des auteurs et ne traduisent pas nécessairement celles de la Commission.

L'impression de ces annexes au rapport de la Commission a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec.

Avant-propos

Le présent texte a été préparé dans le cadre des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes. C'est en juillet 1981, à la suite des colloques régionaux et de la publication du document d'hypothèses, qu'a été constituée une équipe de recherche dont le mandat était de retrouver les sources de l'éducation des adultes au Québec afin d'identifier les faits porteurs d'avenir. C'était un projet ambitieux qui s'est heurté à la rareté des documents écrits sur cette question. De plus, les délais prévus pour la remise de ce travail ont été très courts et la cueillette de données a été effectuée en moins de trois mois. En raison des limites objectives dans lesquelles nous avons été tenus, nous n'avons pu couvrir certains secteurs qui, par ailleurs, dans quelques cas, font l'objet d'un traitement en profondeur dans d'autres annexes ou dans le rapport définitif. Nous offrons, dès à présent, nos excuses à tous ceux et celles qui, par leur action, ont fait avancer la cause de l'éducation des adultes au Québec et que nous n'avons pu citer dans le présent rapport.

Vous trouverez donc, ici, quelques points de repère qui permettront, nous l'espérons, de mieux comprendre l'évolution de l'éducation des adultes au Québec. Nous formulons, par ailleurs, le vœu que cette recherche puisse donner naissance à d'autres travaux.

Nous tenons aussi à remercier tous ceux et celles qui ont collaboré à la production de cette annexe, soit en acceptant de nous accorder une entrevue, de nous prêter des documents ou de lire une partie des textes :

Paul Bélanger
Michel Bellavance
Jean-Paul Cadieux
Jean-Pierre Chartrand
Pierre Dandurant
Raymond David
Graene Décarie
J. H. Desbiens

Pierre R. Desrosiers
Paul Dolan
Michel Doray
Gaston Dubé
Marcel Fournier
Stanley Frost
Hubert Guidon
Pierre Hamel
Ruby Heap
Vander Hegaen
John D. Jackson
Kurry Johnston
Roby Kidd
Gérard Lamarche
Yvan Lamonde
Napoléon Leblanc
Raymond Lemieux
Jean-Pascal Lévesque
Yvon Lévesque
Louis-Joseph Marcotte
Richard McDonald
Marc Millette
Gilles Morin
Renée Morin
Ian Morrisson
Chris Peterson
Bernard Pied
Léa Robart
David Rome
Geoffry Sedler
Alex Sim
Louise Simard
Maryse Thivierge
Nicole Thivierge
Alan Thomas
Claude Touchette
Rosario Tremblay
Martine Van Liù
Léo Vigneault
G.H. Whitelaw

Table des matières

Introduction générale	1
La période 1850-1900 : Déjà des initiatives en éducation des adultes	3
Le contexte socio-économique	5
La situation générale de l'enseignement	7
L'enseignement chez les catholiques	7
le tableau général	7
la cléricatisation et la féminisation de l'enseignement	9
L'enseignement chez les protestants	10
le <i>Young Men's Christian Association</i> (Y.M.C.A.)	10
l'enseignement supérieur	11
La formation des enseignants	13
Les premières écoles normales	13
les bureaux d'examineurs	13
les difficultés des écoles normales	13
de nouveaux outils pédagogiques	14
l'École normale McGill	15
La formation des agriculteurs	17
Une formation «dans la vie»	17
Les discours officiels sur la formation agricole	18
la vision «agriculteuriste»	18
l'approche «élitiste» et l'approche «populaire»	19
Les lieux et modes d'apprentissage	19
les écoles d'agriculture	19
les fermes-écoles de laiterie et les fermes de démonstration	20
les journaux et les conférences agricoles	21
les cercles agricoles	23
La formation des travailleurs industriels	25
Les premières initiatives	25
le <i>Montreal Mechanics' Institute</i>	25
Des initiatives gouvernementales	27
les écoles de métiers	27
les écoles du soir	27
La formation sociale et culturelle	31
La vie associative	31
les «associations littéraires»	31
le modèle de l'Institut canadien	32
l'Institut canadien et l'Église catholique	32
les associations en milieu anglophone	33

Les bibliothèques	33
les premières bibliothèques	33
l'évolution de la législation	34
les types de bibliothèques	34
La place des femmes dans le monde de la formation	37
Un statut d'infériorité	37
du travail de domestique au travail en usine	37
La promotion chez les canadiennes françaises	38
une carrière : enseignante	38
La formation chez les anglophones	41
Émergence d'un mouvement féministe au Canada français	41
De nouveaux lieux d'apprentissage : Les oeuvres sociales	42
le secours protestant	42
Conclusion	45
La période 1900-1950 : La consolidation des acquis en éducation des adultes ...	47
Le contexte socio-économique	49
Transformation rapide de l'industrie	49
Une urbanisation massive	49
L'organisation du mouvement ouvrier	50
Le dépeuplement des campagnes	50
Le rôle et la place de l'Église	53
L'École sociale populaire	54
Les mouvements d'action catholique	55
La situation de l'enseignement	57
L'instruction obligatoire : quelques points saillants	57
Les structures supérieures d'enseignement	58
Le Collège Sir George Williams	59
L'Institut Thomas More	59
La formation des enseignants : de l'école normale de l'université	61
D'un programme à l'autre	61
Le Bureau central des examinateurs et l'absence de formation pédagogique	61
Vers une réforme de la formation	62
Les profils de carrière	63
Des cercles d'étude à la corporation professionnelle	64
La formation des agriculteurs	65
Les écoles supérieures d'agriculture :	65
Sainte-Anne-de-la-Pocatière et Oka	65
Le Collège MacDonald	65
L'École de laiterie de Saint-Hyacinthe	67
Les éducateurs d'adultes : les agronomes	67
Quelques initiatives en milieu anglophone	67
L'action conjointe de l'église et de l'état	70
L'église et les écoles moyennes	70
L'Église et l'Action catholique	71
Le syndicalisme agricole	73
L'Union catholique des cultivateurs	73
Le journalisme agricole	74
Le Centre de formation rurale	75
Les actions entreprise par l'État	76

La formation professionnelle des agriculteurs	119
L'enseignement proposé aux agriculteurs	119
L'intégration de l'enseignement agricole au système scolaire	120
L'évolution de l'enseignement professionnel agricole	121
L'U.P.A. et la formation	123
Le mouvement coopératif	125
Des objectifs d'éducation populaire dans un contexte d'institutionnalisation et de bureau- cratisation	125
L'Institut coopératif Desjardins	125
La formation dans les caisses populaires, les coopératives agricoles et les compagnies d'assurance	125
La formation professionnelle et coopérative des forestiers et des pêcheurs	126
L'enseignement de la coopération dans les universités	126
Des tentatives d'éducation populaire	127
La formation professionnelle et technique	129
Les relations fédérales-provinciales et l'enseignement professionnel	129
L'enseignement technique et spécialisé	129
Les centres d'apprentissage	130
La situation des professeurs du secteur professionnel	131
L'action éducative du mouvement syndical	131
La Fédération des travailleurs du Québec	131
La Confédération des travailleurs catholiques du Canada	132
Le Collège canadien des travailleurs	133
La formation des dirigeants d'entreprise	134
Le Centre des dirigeants d'entreprise	134
La culture: Un outil de formation	137
Les bibliothèques	137
Une expérience originale «Votre auteur préféré»	137
La loi de 1959	137
Les bibliothèques publiques et les bibliothèques scolaires	138
Les bibliothèques centrales de prêts	138
Les bibliothécaires	138
L'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal	139
Le Stage de la Pocatière	139
La situation actuelle	140
Les médias et la formation culturelle	140
La radio et les émissions féminines	140
Une révolution: La télévision	140
Radio-Québec: une télévision éducative	141
Les organisations populaires dans le champ de l'éducation populaire	145
Les comités de citoyens	145
La réorientation des comités de citoyens	146
Le rôle de l'I.C.E.A.	147
Le retour des femmes à l'école	149
Conclusion	151
Conclusion générale	153
Bigliographie	155

La formation des adultes dans le milieu coopératif	79
Les objectifs et principes de l'éducation coopérative	79
La coopérative et l'apprentissage de l'économie de marché	79
La Société de secours mutuels	79
Les Caisses populaires	80
Les coopératives agricoles	80
L'éducation dans les coopératives	81
La diffusion de la formule coopérative et les expériences en formation populaire	81
Les moyens et lieux de diffusion	82
Le Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et ses Cercles d'études	83
La création du Conseil supérieur de la coopération	83
L'École de formation de Sainte-Agathe-des-Monts	83
Le Service extérieur d'éducation sociale de l'Université Laval	84
La formation dans les nouveaux types de coopératives	84
Les coopératives de pêcheurs de la Gaspésie	84
Les syndicats forestiers et les chantiers coopératifs	84
Les coopératives de consommation	84
Les coopératives d'habitation	84
La formation des travailleurs en milieu industriel	87
Les initiatives du gouvernement fédéral	87
L'essor de l'enseignement technique et spécialisé	88
La formation technique	88
Le <i>Montreal Technical Institute</i>	89
Le Service de l'aide à la jeunesse et l'enseignement technique	90
La formation des adultes dans les centres d'apprentissage	90
Les enseignants du secteur professionnel	91
La formation par l'action syndicale et politique	92
Des socialistes à Montréal	92
L'éducation dans les syndicats catholiques	92
La formation dans les unions internationales	94
Les femmes et leur formation	97
Les organisations féminines	97
Les luttes féministes	98
Le droit de vote	98
Les femmes et le travail	99
Les possibilités d'éducation: La différence	99
Les écoles ménagères	99
Les collèges classiques	101
Le monde de la culture	105
Les bibliothèques	105
La formation professionnelle des bibliothécaires	105
L'école de bibliothéconomie de Montréal	105
La radio	106
Les émissions agricoles	106
Radio-Collège	107
Conclusion	109
Les années 1950 à 1980: L'institutionnalisation de l'éducation des adultes	111
Mise en contexte	113
De nouvelles approches institutionnelles	113
Des expériences d'éducation des adultes en milieu universitaire	115
La Faculté d'éducation permanente	115
La Télé-université	116

Introduction

Voici à peine vingt ans que l'on tente de préciser la signification du concept d'éducation des adultes, mais en ce domaine comme dans tant d'autres, la pratique a largement devancé la théorie et l'on ne peut qu'être frappé de l'abondance des expériences qui se sont succédé au Québec depuis le milieu du XIX^e siècle.

Ces expériences ont répondu à des besoins de nature différente selon le contexte socio-économique dans lequel elles étaient élaborées. Enfin, elles ont pris des formes diverses, selon qu'elles émanaient du milieu anglophone ou francophone; on ne peut donc les étudier sans tenir compte, au préalable, du fait que les deux communautés fondatrices ont évolué historiquement, chacune à sa façon. Il ne faut toutefois pas faire l'erreur de croire que ces deux groupes forment chacun un bloc monolithique. Ils sont tous deux formés d'une élite politique et économique et d'un ensemble de groupes aux idéologies et aux intérêts divers.

Pour comprendre l'évolution de l'éducation des adultes, pour en analyser les principaux problèmes ou pour proposer des réformes, il est nécessaire de la situer dans sa perspective historique.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans le cadre de cette recherche. Le document que nous présentons, loin d'être un relevé exhaustif des expériences d'éducation des adultes, veut plutôt présenter quelques points de repère de l'évolution des pratiques d'éducation destinées aux adultes.

Le texte se divise donc en trois grandes périodes historiques. La première, de 1850 à 1900, peut être définie comme une période d'expériences spontanées d'éducation des adultes. La seconde, de 1900 à 1950, se caractérise par l'organisation des expériences passées et la troisième, de 1950 à nos jours, est marquée par l'institutionnalisation de l'éducation des adultes.

Nous avons présenté brièvement le contexte socio-économique et politique de chacune des périodes, puisque l'éducation des adultes s'est développée en réponse aux changements technologiques. Le besoin d'une main-d'oeuvre adaptée aux transformations industrielles a entraîné la mise sur pied de différentes expériences visant la formation technique des travailleurs. Nous avons aussi brossé un tableau du système d'enseignement existant à chaque époque, puisque l'éducation des adultes a vu le jour notamment, pour pallier les insuffisances du système scolaire. Par exemple, au XIX^e siècle, la grande majorité des fils et des filles d'agriculteurs et d'ouvriers n'avaient pas ou

peu accès à l'enseignement élémentaire.

Rappelons donc que la période qui s'étend de 1850 à 1900 est marquée par la mise en place de certaines structures économiques, politiques, sociales et éducatives qui vont prendre toute leur ampleur au cours de la période suivante. L'économie capitaliste a jeté ses bases: l'industrialisation et l'urbanisation. L'État s'est donné un cadre politique: la Confédération. La bourgeoisie a forgé des instruments pour asseoir son pouvoir. La masse des agriculteurs et des nouveaux ouvriers est confrontée aux changements. C'est dans ce contexte, et pour répondre aux nouveaux besoins, qu'est apparue l'éducation des adultes.

La période de 1900 à 1950 est marquée par les deux grandes guerres et la crise économique des années trente. Ces événements vont accélérer le développement de la formation professionnelle. Là, tout comme dans le champ des communications, le gouvernement fédéral prend une place de plus en plus grande, alléguant ses préoccupations nationales. Les travailleurs et travailleuses vont tenter de mieux s'organiser grâce aux syndicats. Le mouvement coopératif va aussi donner de nouveaux outils de formation à différents groupes sociaux. Enfin, les réseaux culturels et populaires voient dans l'éducation des adultes une source de promotion de leurs idéaux. Ainsi se structurent, s'organisent et se systématisent les expériences d'éducation des adultes. Les lieux d'éducation foisonnent.

Enfin la période plus récente de 1950 à nos jours, s'il est plus difficile d'en rendre compte, se caractérise tout de même par une institutionnalisation des pratiques d'éducation destinées aux adultes. Alors que, jusque-là, la formation post-scolaire se faisait surtout dans des lieux liés au travail ou à la vie associative, elle va se donner massivement dans les institutions d'enseignement. Toutefois, parallèlement à ce processus d'institutionnalisation, est apparu un mouvement inverse. Des organisations autonomes et populaires, surtout en milieu urbain, tentent de renouer avec des pratiques populaires d'éducation. Telles sont les grandes lignes de ce document.

Faute de temps, la dimension analytique n'est pas très présente dans cette annexe. Nous aurions souhaité lui donner plus de place, mais l'ampleur de l'information à traiter nous en a empêchés. Nous restons toutefois convaincus de la pertinence de cet historique sur lequel les chercheurs et le grand public pourront s'appuyer pour développer de nouvelles pistes de recherche menant à une appropriation collective de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec.

La période 1850-1900

**Déjà des initiatives
en éducation des adultes**

Le contexte socio-économique

En 1851, on compte 890 000 habitants au Québec, dont 75 % de francophones et 25 % d'anglophones. En cinquante ans, la population va doubler, malgré l'émigration hors des frontières de près d'un demi-million de personnes. En 1901, cette population est de 1 650 000 habitants et le pourcentage de francophones a même augmenté: il est alors de 80 %. En 1901, on recensait encore un million de ruraux. Bien qu'en chiffres absolus, la population rurale se soit accrue de 300 000 âmes entre 1850 et 1901, son importance relative a diminué, car elle ne représente plus, à la fin du siècle, que 60 % de la population. Ces ruraux demeurent en très grande majorité des Canadiens français, puisque les immigrants anglophones vont surtout grossir la population des villes. En 1871, 50 % des anglophones se retrouvent dans la région de Montréal.

Au milieu du XIX^e siècle, une bourgeoisie anglophone, capitaliste, est déjà bien enracinée, tandis qu'émerge une bourgeoisie francophone constituée principalement de membres des professions libérales. La bourgeoisie anglophone, tout en demeurant conservatrice sur le plan politique, en raison de son attachement à la couronne britannique, manifeste, sur le plan économique, des tendances libérales; la bourgeoisie francophone, elle, est plutôt conservatrice à tous les niveaux. En effet, le mouvement libéral, laïque et nationaliste, qui l'a secouée dans la première moitié du siècle, a été décapité lors des événements de 1837.

À côté de ces deux élites, il faut signaler l'existence d'une troisième force qui va jouer un rôle prépondérant dans les destinées de la province: l'Église catholique. À la suite de la reconnaissance de sa légitimité par les autorités britanniques, elle s'est réorganisée à partir de 1840, grâce surtout à l'action de Mgr Bourget qui fait venir de France des religieux et religieuses afin de renforcer le pouvoir clérical. Ce nouveau personnel religieux va importer au Québec l'idéologie ultramontaine qui se caractérise par une volonté d'établir la suprématie du pouvoir religieux sur le pouvoir civil. Les ultramontains luttent contre toute tendance susceptible de soumettre l'Église au pouvoir civil. Ils luttent contre le libéralisme qui cherche à séparer l'Église de l'État; ils montrent des réserves face au progrès matériel; ils nient la valeur de toute religion autre que la religion catholique.

C'est l'éducation qui demeure surtout le lieu privilégié où s'exerce l'influence de la pensée ultramontaine. «L'Église est la seule à posséder la vérité et peut seule se permettre de répandre cette vérité. L'État n'a

aucune religion et n'a pas le droit d'enseigner¹.» Comme le souligne Nadia Eid², l'éducation religieuse est vue par les ultramontains comme bénéfique à la société puisqu'elle suppose, comme corollaire, une solide éducation morale. Celle-ci, tout en aidant l'être humain à maîtriser ses instincts, assure à la société la paix, l'ordre et la stabilité. C'est dans une société agricole que ces valeurs sont les mieux assurées, croit-on. L'agriculture est privilégiée comme fondement économique de la société et source du bonheur. Ce sont quelques-unes de ces conceptions qui marqueront l'esprit des enseignements du clergé catholique au Québec.

Cette époque est donc imprégnée d'une «idéologie fabriquée par le clergé. Celui-ci exprime sa vision du monde, ses intérêts, les sources de son pouvoir et de son prestige. Comme toutes les classes dominantes, il porte sa situation au niveau d'une représentation d'ensemble de la société qu'il propose à tous³.» L'Église, à la fin du XIX^e siècle, a atteint une sorte d'hégémonie dans la société canadienne-française. Peu à peu, le pouvoir gouvernemental et le pouvoir épiscopal apprennent à vivre côte à côte. Certains diraient même que, face à la prépondérance du rôle joué par l'Église, le gouvernement du Québec «devient comme paralysé et n'ose pas adopter les réformes qui s'imposent dans deux domaines qui relèvent de sa juridiction: éducation et législation sociale⁴.»

Malgré cela, le mouvement libéral se réorganise peu à peu et la vie politique se déroule autour des affrontements de plus en plus violents qui vont opposer les conservateurs complètement solidaires des actions de l'Église et les libéraux réclamant à grands cris des transformations politiques, économiques et sociales.

Du côté économique, on assiste à des bouleversements majeurs liés aux mouvements d'industrialisation et

1. M. Quinn, «Un prêtre bien de son temps: Zacharie Lacasse» dans F. Dumont, *Les idéologies au Canada français (1860-1900)*, P.U.L., Québec, 1971, p. 276.

2. N. Eid, *L'idéologie ultramontaine du Québec (1848-1878): composantes, manifestations et significations au niveau de l'histoire sociale de la période*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1974, p. 285.

3. F. Dumont, «Quelques réflexions d'ensemble» dans F. Dumont, *op. cit.*, p. 11.

4. M. Brunet, «Trois dominantes de la pensée canadienne-française: l'agriculturalisme, l'anti-étatisme et le messianisme», p. 101, 102, cité dans W. Ryan, *The Clergy and Economic Growth, in Quebec, (1896-1914)*, P.U.L., Québec, 1966, p. 25.

d'urbanisation. La bourgeoisie anglophone, qui contrôle les rouages économiques, définit la nouvelle orientation économique. À côté d'une bourgeoisie marchande, va s'organiser une bourgeoisie industrielle. Les industries de produits alimentaires et de produits pharmaceutiques, du cuir, du textile et du vêtement se multiplient. Cette restructuration économique s'effectue à l'avantage de la bourgeoisie canadienne-anglaise qui s'affirme aussi dans le secteur bancaire et dans celui des assurances. En même temps, s'accroît la mainmise économique étrangère, britannique d'abord, puis américaine à la fin du siècle. L'industrialisation nécessite la mise en place d'un réseau de communication qui permettrait la circulation des biens et des marchandises. Ce réseau ne peut être créé sans l'accord des différentes régions qu'il va relier et sans une mise de fonds considérable. C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée d'une éventuelle union des colonies de l'Atlantique. La Confédération, créée en 1867, devait favoriser la construction de l'Intercolonial pour relier Halifax aux centres commerciaux de la vallée du Saint-Laurent, assurer une protection politique contre la menace expansionniste des États-Unis, permettre d'ouvrir les étendues de l'Ouest à la colonisation et enfin résoudre les problèmes économiques qu'entraîne l'abandon, par la métropole britannique, de sa politique protectionniste à l'égard de ses colonies.

Les industries qui doivent se développer dans ce nouveau cadre politique nécessitent une main-d'œuvre abondante. Celle-ci sera fournie tant par l'immigration, provenant surtout des îles britanniques, d'Irlande et d'Écosse, que par le mouvement de migration des campagnes vers les villes. Dans ce contexte, l'agriculture subit des changements importants. Les moyens de production se modernisent et la culture céréalière cède le pas à l'élevage des animaux de boucherie et surtout au développement de l'industrie laitière. De plus, l'appauvrissement des terres agricoles oblige les cultivateurs à se déplacer vers les villes ou vers de nouveaux territoires. Enfin, la conjonction de ces

phénomènes, renforcée par des crises économiques cycliques explique le mouvement d'émigration de milliers de Canadiens français attirés vers les États-Unis et l'Ontario, par les possibilités d'emplois et de salaires élevés. On estime qu'entre 1871 et 1901, la province a perdu 630 000 habitants⁵. L'Église, que ces déplacements de population inquiètent, va tenter par ses interventions d'enrayer l'hémorragie. Elle va prêcher le retour à la terre et encourager la colonisation. Dès 1840, de nouvelles régions s'ouvrent à l'exploitation agricole : les comtés de Beauce et de Dorchester; en 1850, le Saguenay et la Mauricie; à partir de 1880, les Laurentides autour de Saint-Jérôme et, finalement, le Témiscamingue, en 1883. Ce mouvement de colonisation, dirigé par des prêtres-colonisateurs, est toutefois freiné par la mauvaise qualité des sols, les difficultés de communication et surtout l'absence de marché. Essentiellement l'oeuvre de Canadiens français, la colonisation est une croisade autant nationaliste que religieuse. Rappelons, à ce propos, les paroles de Mgr Labelle : « Emparons-nous du sol, pour assurer la survivance de la race et l'expansion de la chrétienté⁶. »

Pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, l'éducation des adultes se développe peu à peu. Elle est née des insuffisances du système scolaire. La grande majorité des fils d'agriculteurs et d'ouvriers n'ont pas accès à l'enseignement élémentaire. De plus, le petit groupe qui en bénéficie n'y trouve aucune matière qui pourrait lui servir dans ses activités. Ainsi, les pratiques d'éducation des adultes qui voient le jour pendant cette période sont des moyens dont se dotent les travailleurs pour remédier a posteriori aux déficiences du système d'enseignement. De plus, les travailleurs doivent apprendre à s'adapter rapidement aux changements socio-économiques et technologiques qui bouleversent leurs habitudes de vie. C'est ainsi que, pour comprendre l'apparition des premières initiatives en éducation des adultes, il est nécessaire de faire un bref retour sur la situation de l'enseignement public.

5. J. Hulliger, *L'enseignement social des évêques canadiens de 1891 à 1950*, Montréal, Fides, 1958, p. 34, 35.

6. J. Hulliger, *op. cit.*, p. 64.

La situation générale de l'enseignement

La question de l'enseignement élémentaire a suscité, au cours de la première moitié du XIX^e siècle, de nombreux débats et, malgré quelques tentatives pour mettre en place un système public d'enseignement, le Québec se retrouve en 1840 sans véritable organisation scolaire. Au cours de la période de l'Union (1840-1867), le Bas-Canada se dote peu à peu d'un embryon de structure d'enseignement public.

L'éducation est la seule arme triomphante que le Canadien puisse désormais opposer à son envahisseur antagoniste: non pas seulement pour conserver sa supériorité, son égalité; mais pour assurer même son existence sur le sol natal. L'éducation des masses est la seule barrière qu'on puisse offrir à la tyrannie dans cette portion du globe où il ne serait pas possible d'asservir un peuple éclairé. L'éducation seule, oui seule, peut remédier à tous les maux qui ont pesé jusqu'ici sur le peuple qui déjà possède l'éducation morale; c'est par l'éducation que le peuple comprendra que pour lutter avec avantage sur le terrain politique aussi bien que sur celui de l'industrie, il faut une constante unité d'efforts; c'est par l'éducation que l'on remédiera même au déficit bien marqué dans les récoltes, car sans y bien réfléchir, on verra qu'il ne provient d'un système très négligé d'agriculture, dans l'appauvrissement des terres sur lesquelles on vit des siècles sans rien leur rendre⁷.

En 1842, on dénombre dans le Bas-Canada⁸ 804 écoles primaires en activité desservant 4 935 élèves, ce qui est peu pour une population d'environ 700 000 habitants, dont 111 244 enfants âgés de 5 à 14 ans. Pour pallier cette situation désastreuse, le gouvernement adopte en 1841 la loi qui crée les commissions scolaires et le poste de surintendant de l'éducation. En 1845-1846, cette législation est modifiée; on reconnaît dorénavant l'importance du rôle joué par le clergé dans l'instruction primaire; on définit le pouvoir des commissions scolaires «de percevoir les sommes nécessaires au soutien des écoles⁹».

L'adoption de cette législation permet d'accroître considérablement le nombre d'écoles primaires. En 1866, on en compte 3 589 desservant 178 961 élèves.

En 1867, les provinces obtiennent la confirmation de

7. Le Fantasque, 20 février 1842, cité dans Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, t. 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 52.

8. Les informations suivantes sont tirées de l'ouvrage de P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal, Boréal Express, 1979, p. 239-250.

9. L.P. Audet, *Le système scolaire du Québec*, Beauchemin, Montréal, 1969, p. 18.

leur pouvoir exclusif en matière d'éducation. L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique est assorti de garanties en faveur des deux groupes religieux alors reconnus, les catholiques et les protestants; ce qui va permettre, uniquement au Québec, la création d'une structure bilingue d'enseignement. En 1868, Chauveau crée le ministère de l'Instruction publique dont il est le premier titulaire. L'année suivante, il propose de modifier la composition du Conseil de l'instruction publique que les catholiques dominaient; et dont la tâche depuis 1859, était d'éclairer le surintendant de l'instruction publique¹⁰. Cette modification entraîne la création de deux comités confessionnels, protestant et catholique. Concrètement, cette double structure est l'aboutissement du travail acharné des deux groupes religieux qui n'avaient cessé, depuis des années, de travailler à étendre leur emprise sur l'éducation au détriment des pouvoirs du gouvernement.

En 1875, une nouvelle loi abolit le jeune ministère de l'Instruction publique et établit l'autonomie de chacun des deux secteurs, protestant et catholique. Il existera donc, dorénavant, deux systèmes scolaires à peu près indépendants. De plus, la loi confère à l'Église catholique une responsabilité considérable, faisant de chaque évêque un membre de droit du comité catholique. Les comités catholique et protestant assument donc la responsabilité des écoles publiques et celle des commissions scolaires. Concrètement, du côté protestant, les écoles publiques dispenseront l'enseignement primaire et secondaire. Les écoles catholiques, elles, se consacreront à l'enseignement primaire. La réforme de 1875 aura des répercussions importantes sur le système scolaire du Québec jusqu'en 1964.

L'enseignement chez les catholiques

Le tableau général

Entre 1870 et 1900, le nombre des écoles primaires passe de 4 063 à 5 863, alors que le nombre des enseignants a doublé¹¹. Comme le soulignent les historiens Linteau, Durocher et Robert, «durant ces années, le nombre d'élèves passe de 223 014 à 314 727. Le cours élémentaire se divise en cours primaire et en cours modèle, et il doit exiger quatre ou cinq années d'études. Les jeunes quittent l'école vers 10 ou 11 ans, après leur première communion, et les inspecteurs

10. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 242.

11. *Op. cit.*, p. 245.

déplorent constamment le manque d'assiduité des écoliers¹².»

Certes, l'Église reconnaît l'importance de l'enseignement primaire, mais s'en occupe accessoirement, car elle considère que, pour les classes «pauvres», c'est l'éducation religieuse qui prime.

L'Église catholique va plutôt consacrer ses efforts à la formation des élites canadiennes-françaises dans ses collèges classiques. Entre 1635 et 1911 sont fondés au Québec 21 collèges classiques¹³ dont un anglophone catholique, le «Loyola College», en 1896. L'objectif premier de ces collèges est de «former des prêtres... Cependant, on ne refuse pas d'y admettre même ceux... qui veulent faire un cours classique pour embrasser plus tard une carrière libérale¹⁴.» Très rapidement, certains vont critiquer le caractère trop traditionnel de la formation donnée dans les collèges où la science et l'économie sont quasi absentes, mais le clergé refuse d'intégrer ces matières au programme, convaincu que l'enseignement religieux est le meilleur moyen de lutter pour la survivance de la race. En fait, le clergé n'est pas contre l'enseignement technique, mais il ne veut pas que soient abolies les collèges classiques. Citons les propos de l'abbé Camille Roy, du Séminaire de Québec : *Outillons-nous donc, puisqu'il le faut, fondons des écoles de hautes études pratiques; que nos gouvernements suppléent à l'initiative privée qui manque de ressources; développons même, en ce sens utilitaire, l'enseignement de nos universités. Mais ne demandons pas... à nos collèges classiques... de se transformer en usines où l'on prépare les apprentis de tous les métiers¹⁵.*

L'Église catholique et l'éducation «supérieure» jusqu'en 1900

1635	Fondation du Collège des Jésuites à Québec par le marquis de Gamache.	1824	Fondation des collèges de Sainte-Thérèse et de Chambly.
1663	Fondation du Séminaire de Québec.	1829	Fondation du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière.
1668	Fondation du Petit Séminaire de Québec.	1832	Fondation du Collège de l'Assomption.
1774	L'Acte de Québec assure aux catholiques le libre exercice de leur religion.	1835	Fondation du Séminaire de Saint-Hyacinthe.
1780	Tentative des Sulpiciens de fonder une université à Montréal.	1840	Ouverture du Grand Séminaire de théologie de Montréal par les Sulpiciens.
1804	Fondation du Séminaire de Nicolet.	1841	Fondation du Séminaire de Sainte-Thérèse.
1806	Fondation du Collège de Montréal.	1843	Fondation de l'Institut des Soeurs de la Providence par Mère Gamelin.
1811	Fondation du Collège de Saint-Hyacinthe.	1846	Fondation du Collège de Joliette.
1818	Londres reconnaît officiellement le titre de l'évêque catholique de Québec. Érection du vicariat apostolique de Nouvelle-Écosse.	1847	Fondation du Collège Saint-Laurent par les Pères de Sainte-Croix.
		1848	Fondation du Collège Sainte-Marie par les Jésuites.
		1850	Fondation du Collège de Rigaud par les Clercs de Saint-Viateur.
		1851	Premier Concile de Québec.
		1852	Création de l'Université Laval de Québec.
		1853	Fondation du Collège de Lévis et du Collège de Sainte-Marie de Monnoir.
		1854	Deuxième Concile de Québec.
		1860	Fondation du Séminaire de Trois-Rivières.
		1870	Fondation du Séminaire de Rimouski.
		1872	Tentative des Jésuites de fonder une université à Montréal.
		1873	Fondation du Séminaire de Chicoutimi.
		1875	Fondation du Séminaire de Sherbrooke.
		1876	Mise sur pied de la section de l'Université Laval à Montréal.
		1889	Le Saint-Siège accorde un début d'indépendance à l'Université Laval à Montréal.
		1896	Fondation du Collège Loyola par les Jésuites. Il sera affilié, en 1920, à l'Université de Montréal, pour devenir, en 1974, un des campus de l'Université Concordia.

Source : N. Voisine, *Histoire de l'Église catholique au Québec, 1608-1970*, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, Fides, Montréal, 1971.

L'enseignement universitaire intéresse aussi l'Église. L'Université Laval est créée en 1852. Première université de langue française, elle offre un enseignement à Québec et à Montréal. Elle reçoit, en 1876, une charte pontificale et est dirigée par les prêtres du Séminaire de Québec. Il existe déjà deux universités protestantes, McGill, fondée en 1821, et le *Bishop College*, en 1843. Au cours de son histoire, cette première université francophone va rester très soucieuse d'affirmer son indépendance face à l'État. À plusieurs reprises, elle refuse des subventions gouvernementales visant à

12. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 245.

13. En 1635 est fondé le Collège des Jésuites à Québec; suivent : Le Séminaire de Québec (1663), le Petit Séminaire de Québec (1668), le Collège de Saint-Hyacinthe (1811), les Collèges de Sainte-Thérèse et de Chambly (1824), le Collège de l'Assomption (1832), le Collège de Joliette (1846). Les Jésuites fondent le Collège Sainte-Marie de Monnoir et de Lévis, etc.

14. W. Ryan, *op. cit.*, p. 225.

15. W. Ryan, *op. cit.*, p. 225.

permettre d'élargir les services offerts. Ce n'est qu'en 1885 qu'elle accepte l'aide gouvernementale pour fonder une école vétérinaire et, en 1887, pour affilier l'École polytechnique de Montréal.

En 1858-1859, afin d'augmenter sa clientèle et de «promouvoir un climat intellectuel chez l'élite¹⁶», l'Université Laval décide d'offrir des cours du soir qui sont accessibles à la population adulte. L'enseignement y est assuré par des prêtres et porte d'abord sur la philosophie, l'histoire du Canada, la littérature comparée, la physique, la chimie et la minéralogie. Certains de ces cours sont crédités et complètent l'enseignement régulier, d'autres sont des cours de culture générale ouverts au public¹⁷. Ces derniers deviennent, dans les années 1880-1890, des conférences scientifiques et littéraires dans le but d'attirer, disait-on, «ceux qui peuvent goûter les plus pures jouissances de l'esprit¹⁸.» En outre, pour rejoindre ses diplômés et les *Canada Français*, elle publie un périodique, *Le Canada Français*. Cette forme d'éducation destinée aux adultes est en réalité une extension de l'enseignement régulier de l'université. Lorsqu'elle ouvre officiellement ses portes à Montréal en 1896, l'Université Laval tient à offrir ce «service au public»; il s'agit de «favoriser la diffusion des sciences et des lettres dans la société entière¹⁹.» Le public auquel s'adressent ces conférences du soir, selon le Chanoine Racicot, alors vice-recteur, est la «jeunesse catholique qui aspire aux professions libérales» ainsi que «le public intelligent qui désire s'instruire²⁰.»

La cléricatisation et la féminisation de l'enseignement

La place prépondérante de l'Église dans le secteur de l'éducation s'explique par l'augmentation considérable du nombre de religieux et de religieuses venus s'installer au Québec. Entre 1830 et 1880, le nombre de prêtres passe de 225 à 2 102, pour atteindre le chiffre de 2 465 en 1910²¹. Cette croissance s'explique, entre autres, par l'arrivée au Canada de plusieurs communautés: les Oblats arrivent en 1841, les Jésuites, en 1842; suivent les Clercs de Saint-Viateur et les Religieux de Sainte-Croix, tous invités par Mgr Bourget²². Entre 1837 et 1847, huit communautés enseignantes traversent l'Atlantique pour s'établir au Québec. On compte également 7 fondations de communautés canadiennes entre 1840 et 1850.

De plus, les collèges classiques, dont le nombre ne cesse d'augmenter, fournissent un nombre imposant de religieux puisque près de la moitié des finissants de collèges suivent la voie ecclésiastique. Cette conjon-

tion de phénomènes va permettre une cléricatisation rapide du personnel enseignant qui est à 96 % laïque en 1836-1837. Le tableau qui suit²³ nous en donne une idée.

Cléricatisation de l'enseignement catholique (en %)

	1853-1897	Laïcs	Religieux
1854		89,5	10,5
1874		78,0	22,0
1876-1877		65,3	34,7
1887-1888		52,5	47,5
1896-1897		55,7	44,3

Source: P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *Histoire du Québec contemporain*, p. 248.

Cette cléricatisation permet à l'Église catholique d'accroître son encadrement de la société canadienne-française. Elle permet aussi des économies substantielles, puisque les religieux vivant en communauté peuvent accepter des salaires très bas. Cette situation a rapidement pour effet de décourager les laïques de se tourner vers une carrière dans l'enseignement. Ce sont, dans ce contexte, les femmes, et notamment les religieuses, qui investiront le monde de l'éducation. On assiste donc, également, à une féminisation du personnel enseignant, et cela, tout particulièrement au niveau primaire.

Pourcentage des enseignants selon le sexe

	1854-1898	Hommes	Femmes
1854		36,5	63,5
1874		18,7	81,3
1887-1888		16,5	83,5
1897-1898		20,6	79,4

Source: P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *Histoire du Québec contemporain*, p. 248.

Durant de nombreuses années, en effet, l'enseignement représente pour les jeunes filles la seule voie d'accès vers le monde du travail.

L'enseignement offre une possibilité de carrière à la femme dans la seconde moitié du 19^e siècle. D'ailleurs, à mesure que l'on avance dans le siècle, on assiste à une féminisation croissante de cette profession. De 1854 à 1874, le pourcentage d'institutrices dans l'enseignement public catholique passe de 63,5 % à 81,3 %. Jusqu'à la fin du siècle, les femmes représenteront au-delà de 80 % des effectifs. Les commissaires d'écoles ont tout intérêt à engager des institutrices car elles sont généralement deux à trois fois moins payées que les instituteurs²⁴.

Globalement, l'omniprésence de l'Église catholique dans la société caractérise cette période: elle se traduit par des actions concrètes en éducation des adultes, qu'il s'agisse de la formation d'une élite, de son appui à la colonisation, de ses croisades en faveur de la tempérance, ou contre les mauvais livres. Elle s'affirme surtout par sa vision du monde.

16. C.R. Touchette, *Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal, 1876-1950*, thèse de doctorat, Université de Toronto, Toronto, 1973, p. 22.

17. *Idem*, p. 22, 23.

18. *Idem*, p. 47.

19. *Idem*, p. 76.

20. *Idem*, p. 77.

21. N. Voisine, *Histoire de l'Église catholique au Québec, 1608-1970*, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, Fides, 1971, p. 45.

22. L.P. Audet, *op. cit.*, p. 130, 131.

23. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 248.

24. P.A. Linteau, R. Durocher, J.R. Robert, *op. cit.*, p. 240. La condition des femmes en éducation sera examinée dans d'autres chapitres.

L'enseignement chez les protestants

La religion est aussi un des éléments déterminants de la vie des Anglo-canadiens. Comme chez les catholiques francophones, l'éducation doit permettre aux protestants anglophones de conserver leur foi, leurs valeurs et leurs idéaux²⁵. Le Bas-Canada est ainsi devenu le théâtre de l'affrontement de deux systèmes de valeurs. Les Britanniques se sont efforcés d'instaurer un système scolaire centralisé. Dans les premières années, l'objectif de l'enseignement n'était pas seulement de maintenir les valeurs et la foi protestantes mais aussi, pour quelques-uns, d'angliciser et de convertir au protestantisme l'ensemble de la population²⁶. Les Canadiens français, de leur côté, ont lutté contre toute tentative en ce sens. Chaque groupe était décidé à ne pas se laisser assimiler par l'autre.

Il existait, parmi les protestants, une certaine hétérogénéité; ainsi, on retrouvait des colons anglais, français, écossais, irlandais, américains et suisses de différentes allégeances religieuses: comme les anglicans, réformés, presbytériens, etc. C'est ainsi que les enfants juifs pouvaient fréquenter les écoles protestantes²⁷. Les catholiques de langue anglaise se retrouvaient dans le système catholique, tout en y conservant une autonomie relative²⁸. On peut dire que c'est l'adhésion aux principes et aux valeurs religieuses qui a engendré une unité dépassant les barrières de langue, de culture et d'origine ethnique.

Ainsi, du côté protestant, c'est d'abord l'Église anglicane, Église officielle d'Angleterre, dirigée par les propriétaires et les grandes familles²⁹, qui joue le rôle principal dans l'établissement des écoles. Elle conçoit

l'école comme un lieu où le culte et la prière doivent imprégner tout le processus d'éducation³⁰. À cet égard, les anglicans n'étaient pas très différents des catholiques. Toutefois, la suprématie de l'Église anglicane est remise en question par l'arrivée, après la Conquête, des marchands. Ceux-ci appartiennent, pour la plupart, aux autres Églises protestantes qualifiées à l'époque de dissidentes³¹, qui avaient une conception plus égalitaire de la vie sociale. Parmi eux, les Écossais jouent un rôle particulièrement important dans l'évolution de la société anglophone. Les protestants de ces Églises assument l'idée de la séparation des affaires temporelles et religieuses³². Progressivement, ils vont influencer l'organisation de l'enseignement dans les communautés de langue anglaise. C'est ainsi qu'à partir de 1830, les anglicans ne possèdent plus le contrôle absolu sur l'éducation. C'est dans la région des Cantons-de-l'Est que ce phénomène est le plus perceptible: «... dès qu'ils avaient terminé la construction de leurs cabanes, ils commençaient à bâtir des écoles élémentaires et des académies pour y faire instruire leurs enfants³³.» Le premier effort de ces communautés est l'alphabétisation de leurs membres. Ainsi, chaque personne devenait capable de lire la Bible et, par conséquent, de recevoir un enseignement moral et religieux s'adressant directement à sa propre conscience³⁴.

Malgré l'intérêt de la communauté anglophone pour l'instruction publique, il n'existe toutefois, en 1866, que 3 écoles publiques protestantes à Montréal, groupant 740 élèves et 15 enseignants, alors que les écoles privées rejoignent plus de 3 000 enfants et engagent plus de 80 enseignants. Les adultes, par l'entremise du *Sunday School Movement*, vont recevoir le même type d'enseignement que les jeunes: ce qui va permettre l'alphabétisation rapide de toute la communauté anglophone. De plus, au sein des groupes d'étude de la Bible, les adultes vont apprendre à participer à la vie associative de leur communauté.

Le Young Men's Christian Association (Y.M.C.A.)

Les divers groupes religieux donnent naissance à de nombreuses associations à but social et éducatif dont le *Young Men's Christian Association*, en 1851, et son pendant féminin, le *Young Women's Christian Association* (Y.W.C.A.), en 1874. L'éducation que les protestants vont recevoir à travers ces différents organismes tend à former des individus autonomes et débrouillards, pratiques et artisans de leur propre destin. Cet idéal correspond parfaitement bien aux principes et aux exigences d'une communauté vouée à la libre entreprise³⁵.

30. *Idem*, p. 15.

31. Le mot «dissident» en anglais fait référence aux sectes qui n'adhèrent pas à l'anglicanisme, Église officielle d'Angleterre. Avant 1867, le terme protestant n'englobait pas les anglicans dans le contexte québécois. Après 1867, le terme protestant s'applique à tous les chrétiens qui n'appartiennent pas à l'Église catholique romaine.

32. S.D. Clark, *Church and Sect in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1948, p. 93

33. N.H. Mair, *op. cit.*, p. 17.

34. *Idem*, p. 198.

35. *Idem*, p. 27.

25. Le passage qui suit s'inspire surtout des ouvrages suivants: N.H. Mair, *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Quebec*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, comité protestant 1980; R. Magnuson, *A Brief History of Quebec Education, from New France to Parti québécois*, Montréal, Harvest House, 1980; W. Percival, *Across the Years: A Century of Education in the Province of Quebec*, Montréal, Gazette Printing, 1946; *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec*, Québec, Commission Parent du Gouvernement du Québec, 5 vol., 1963-1966.

26. J. Mountain, premier évêque anglican du Québec aurait prôné «l'assimilation des Canadiens au protestantisme», R. Magnuson, *op. cit.*, p. VII-IX; R. Boulianne, *L'institution royale pour l'avancement des sciences*, thèse de doctorat, Université McGill, 1970, p. 4.

27. Entre 1850 et 1900, les enfants juifs étaient acceptés dans les écoles protestantes. Leur nombre augmentant au rythme de l'immigration, des problèmes financiers surgirent et les protestants se firent un peu moins accueillants. En 1870, une loi était adoptée permettant aux contribuables juifs de s'inscrire soit à la «liste» protestante ou à la «liste» catholique. Une disposition morale était ajoutée en 1880, exemptant les enfants juifs des études et services religieux protestants. Les enfants juifs pouvaient fréquenter les écoles catholiques ou protestantes car elles étaient toutes «communes», mais la majorité opta pour les dernières parce que l'enseignement y était dispensé en anglais et qu'une plus grande neutralité religieuse y régnait. N.H. Mair, *op. cit.*, p. 45.

28. Pour connaître l'histoire de l'enseignement catholique anglais, voir, du Révérend C.G. Emmett Carter, *The Catholic Public Schools of Quebec*, Montréal, W.J. Gage, 1957.

29. N.H. Mair, *op. cit.*, p. 11.

Conçu sur un modèle britannique, le Y.M.C.A. est donc une institution vouée à l'éducation des adultes. Celui de Montréal, fondé en 1851, est le premier à voir le jour en Amérique du Nord. Il a permis de développer un vaste réseau de services répondant aux besoins des jeunes travailleurs. Plus qu'une simple association, le Y.M.C.A. est devenu une véritable institution et peut même être qualifié de mouvement social et éducatif. Le Y.M.C.A. est fondé par un groupe de jeunes hommes motivés par un désir d'évangélisation. Ils s'adresse uniquement à la communauté anglophone et offre des services éducatifs, sociaux et spirituels. En effet, les activités proposées comprennent l'étude de la Bible, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des conférences religieuses et littéraires et une formation civique. Une bibliothèque comprenant une salle de lecture pour les journaux et les périodiques est ouverte. On met de nombreuses années à définir la fonction principale que le Y.M.C.A. devait assumer. On hésite entre une fonction plus sociale ou plus évangélistrice. C'est au début du XX^e siècle que les choix se clarifient et que le Y.M.C.A. élabore un programme incluant quatre volets : religion, activités sociales, activités physiques et éducation. Vers les années 1870, le Y.M.C.A. s'intéresse tout particulièrement aux besoins de ses membres oeuvrant dans le monde du commerce, et offre des cours spéciaux à leur intention. On va plus loin, un programme complet de formation en économie est élaboré pour répondre aux besoins des jeunes adultes. Cette section commerciale de l'association va continuer à se développer pour finalement se transformer et donner naissance au Collège Sir George Williams. Un des principaux soucis du Y.M.C.A. est d'atteindre les jeunes directement sur leur lieu de travail. Ainsi, l'association créée en 1867

une section «Chemin de fer», dans le quartier de la pointe Saint-Charles de Montréal afin de faire connaître aux employés du rail les textes bibliques, mais aussi pour leur enseigner la lecture, la grammaire, etc.

L'enseignement supérieur

Au niveau supérieur, c'est pendant le XIX^e siècle que les anglophones vont se doter, beaucoup plus rapidement que les francophones, d'institutions de formation. L'Université McGill, fondée en 1821, offre, dès 1827, des cours aux adultes.

À l'origine du département d'éducation des adultes de McGill, on trouve la prestigieuse *Montreal Natural Historical Society* qui, à partir de 1829, fournit aux Montréalais intéressés aux activités intellectuelles, un forum de discussion scientifique³⁶.

Si le premier but de McGill est de fonder des facultés professionnelles, cette université intégrera toujours dans ses préoccupations la formation des adultes. En 1853, on peut lire dans son prospectus : «... un projet a été étudié qui permettra aux jeunes hommes d'affaires de poursuivre des études universitaires et d'obtenir un diplôme universitaire sans que cela nuise à leurs obligations professionnelles...³⁷.»

Sir John William Dawson, d'origine écossaise, devient son directeur en 1855. Il donne des conférences publiques, entre autres, en zoologie, en génie chimique et en chimie organique. Il met sur pied le *High School of Montreal* et fonde, en 1857, la *McGill Normal School for Teacher Training*. À partir de cette époque, McGill s'étend à la grandeur du Québec, à travers de nombreuses écoles, académies et collèges affiliés.

36. S.B. Frost, "The History of McGill in Relation to Montreal and Quebec" dans *History of McGill Project*, texte mimeo, Montréal, Université McGill, 1979, p. 21.

37. S.B. Frost, *op. cit.*, p. 21.

La formation des enseignants

Les premières écoles normales

La situation catastrophique de l'enseignement au XIX^e siècle est en partie imputable à la faible formation des enseignants. En 1853, le gouvernement met sur pied la Commission d'enquête Sicotte qui conclut justement que le retard de la province, dans ce secteur, est attribuable principalement à la jeunesse et à l'incompétence du corps enseignant. C'est alors, à l'instigation du Surintendant de l'instruction publique, P.J.O. Chauveau, que le gouvernement donne suite aux principales revendications des instituteurs laïques, déjà organisés en association, depuis 1845, à Montréal et à Québec. Ceux-ci se plaignent de leur manque de formation et réclament l'amélioration de leurs conditions de travail.

C'est ainsi que l'on ouvre, en 1857, trois écoles normales, et que sont fondés *Le Journal de l'instruction publique* et le *Journal of Education*, «instruments de formation pédagogique et d'information professionnelle pour le corps enseignant³⁸.» Afin d'attirer de bons candidats, Chauveau mettra également sur pied une caisse de retraite pour les enseignants, tout en demandant que soit améliorée leur rémunération. Pour Chauveau, le but de l'éducation ne doit pas être de former seulement des professionnels, ce qui est la fonction du collège classique, mais surtout des marchands et des industriels³⁹. Les interventions de Chauveau, à l'heure où la province commence à s'industrialiser, ont pour objectif de hausser la qualité de l'instruction dispensée par les écoles. Il oriente donc les efforts des pouvoirs publics vers la formation des maîtres.

Mais, tout au long de cette période, lorsque l'État, puis les enseignants eux-mêmes, prennent différentes mesures pour améliorer leur compétence professionnelle, ils se heurtent à la résistance de l'Église catholique.

Les bureaux d'examineurs

Le candidat alors désireux de faire carrière dans l'enseignement doit obtenir un brevet de l'un des bureaux d'examineurs créés par la loi de 1841. Contrairement aux professions libérales dont l'accès est rigoureusement contrôlé, la profession d'enseignant est ouverte à tous ceux qui sont prêts à accepter la condition d'instituteur. La création des écoles normales en

1857 ne modifie pas la législation régissant l'accès à la profession. Le brevet décerné par les bureaux d'examineurs demeure, pour les instituteurs laïques, la seule condition requise pour enseigner dans les écoles primaires de la province. Indépendants les uns des autres, ces bureaux n'ont pas tous les mêmes exigences. La valeur des brevets accordés varie donc énormément. Pour se présenter devant l'un des bureaux, le candidat doit connaître les matières d'un programme fixé à l'avance, être âgé d'au moins 16 ans et posséder un certificat de moralité signé par un curé⁴⁰.

Aucune scolarité minimale n'est exigée. Or, la loi ne s'applique qu'aux instituteurs laïcs. Les religieuses et les religieux catholiques sont exemptés de l'examen, car on les considère d'office comme compétents. Jusqu'en 1857, les institutrices ne sont soumises qu'à un examen devant les commissaires d'école de la localité où elles enseignent. Après 1857, elles doivent aussi obtenir un brevet des bureaux d'examineurs mais demeurent, dans l'ensemble, moins qualifiées que les instituteurs. Et, tandis que les écoles normales vont progressivement tenter de former des professeurs avec un minimum de compétence pédagogique, les commissions scolaires vont continuer de préférer engager des institutrices qui acceptent des salaires inférieurs aux normaliens.

Les difficultés des écoles normales

L'inauguration, en 1857, des écoles normales Laval à Québec, sections masculine et féminine, Jacques-Cartier et McGill à Montréal, mixtes, marque un moment important dans l'histoire de l'éducation au Québec. Le faste entourant les cérémonies d'ouverture témoigne d'ailleurs de l'importance qu'on accorde à l'événement. L'école normale est la première école de formation professionnelle financée par l'État. La loi créant les écoles normales prévoit une forme de collaboration entre celles-ci et l'université, mais le clergé qui dirige l'université voit d'un mauvais oeil l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation. Seule l'École normale McGill réussit à s'entendre avec l'Université McGill, pour que celle-ci accepte les candidats ayant reçu une formation pédagogique. L'école normale s'engageait, pour sa part, à fournir une formation d'enseignant aux étudiants de l'université. Les écoles francophones ne concluront une entente similaire qu'un siècle plus tard. La collaboration aurait pu permettre aux diplômés de l'école normale d'acquérir un grade universitaire, comme il était

38. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 240.

39. A. Labarrère-Paulé, *Les instituteurs laïques au Canada français, 1936-1960*, Québec, PUL, 1965, p. 195.

40. L.P. Audet, *op. cit.*, p. 134.

possible de le faire pour les professeurs enseignant au cours classique. Enfin, mentionnons que le *Bishop's College* offrait, en 1898, un cours destiné aux enseignants des écoles secondaires.

Jusqu'à l'abolition du ministère de l'Instruction publique, les 3 écoles normales de la province ont formé des maîtres plus compétents en matière pédagogique, mais cela ne s'est pas fait sans problèmes. Les candidats manquent de préparation et les programmes sont trop chargés. De plus, les responsables de leur élaboration, formés dans les collèges classiques, voudraient faire des normaliens des humanistes. Selon Roland Piquette, «leur formation classique leur donne des regrets de voir une telle jeunesse privée d'une si noble culture⁴¹.» Enfin, jusqu'à l'adoption d'un programme uniforme en 1905, les différentes écoles jouissent d'une large autonomie dans la direction des études, et les principaux des écoles normales françaises mettent trop souvent l'accent sur la quantité de matières étudiées. En 1870, le principal de l'École normale Jacques-Cartier écrit dans son rapport annuel: *Tous les instants de nos élèves sont littéralement occupés, sur 16 heures dont se compose leur journée, 14 heures sont consacrées à l'étude et à l'enseignement*⁴².

Par ailleurs, l'analyse du contenu des programmes dispensés à la fin du XIX^e siècle révèle qu'on ne tenait absolument pas compte de l'évolution socio-économique de la province. On continue à accorder une attention toute particulière à l'enseignement agricole. Roland Piquette, qui établit un parallèle entre les programmes en vigueur dans les écoles normales francophones et ceux de McGill, montre bien la mésadaptation des premiers par rapport à l'évolution économique. Alors que le Québec entre dans sa phase d'industrialisation et d'urbanisation, la formation donnée aux maîtres vise à en faire des instituteurs ruraux.

Du côté protestant, l'attitude est très différente. On manifeste, en effet, un souci de constante adaptation de l'école normale aux changements socio-économiques. Dans son rapport de 1886-1887, le principal de McGill écrit: *Pour opérer des changements dans le fonctionnement d'une institution comme la nôtre qui touche à tant d'intérêts importants, il faut, si la chose est nécessaire, procéder avec précaution et après mûre réflexion. Mais comme ces intérêts sont intensément liés au progrès matériel, ceux qui sont à la tête de ces écoles, sachant établir une distinction entre le courant superficiel d'une effervescence passagère chez le peuple et le cours profond et constant du sentiment national, devront cependant se hâter de mettre à profit l'expression de ce sentiment, de ce désir de la nation. Les écoles normales ne doivent pas changer avec chaque mouvement de la mode, mais, d'un autre côté, il ne faut pas qu'elles restent immobiles et à l'ancre, pour ainsi dire, dans le flot progressif de l'éducation*⁴³.

Dans le secteur francophone, non seulement les écoles sont mal outillées pour répondre aux nouvelles exigences d'une société en constante transformation, mais encore l'Église fera tout pour remettre leur existence en cause. En février 1881, Mgr Laflèche demande au lieutenant-gouverneur l'autorisation de créer à Trois-Rivières une école normale exclusivement religieuse. Selon lui, les écoles normales publiques étaient trop coûteuses et dispensaient un enseignement quasi-classique «trop élevé pour l'humble et méritoire profession de maître d'école⁴⁴.» Comme d'autres ultramontains, il sentait menacée l'influence de l'Église catholique au Québec; pourtant, l'abbé Verreau, principal de l'École normale Jacques-Cartier, se fera le défenseur des écoles subventionnées. Malgré cela, aucune nouvelle école normale de garçons ne sera fondée avant 1949, tandis que, du côté féminin, on assiste à la multiplication des établissements qui ne sont que partiellement subventionnés⁴⁵.

Le retrait partiel de l'État du champ de l'éducation correspond à une période de récession économique. Les adversaires de l'école normale publique utilisent d'ailleurs l'argument du coût de la formation donnée par les écoles normales pour accélérer leur disparition. C'est, cependant, surtout pour des considérations idéologiques que l'État délaisse la formation des maîtres. Les ultramontains, qui avaient des appuis dans le Parti conservateur, craignent que le mouvement de laïcisation qui frappe alors la France ne gagne la province de Québec⁴⁶. Cette démission de l'État, qui se traduit par une diminution des crédits versés aux écoles normales, revêt une importance d'autant plus considérable qu'elle a une incidence sur la qualité de l'enseignement.

De nouveaux outils pédagogiques

Les associations de normaliens qui prennent forme en 1857 veulent répondre au vœu des autorités officielles et offrir à leurs membres un supplément de formation pédagogique. Les réunions pédagogiques qu'elles organisent atteignent surtout les enseignants oeuvrant près des grands centres. L'ensemble des enseignants est rejoint par le *Journal de l'instruction publique*, l'organe ministériel qui essaie de diffuser des éléments de formation professionnelle auprès des maîtres qui ne sont pas passés par les écoles normales. Ce journal, auquel on reproche de ne pas avoir rempli sa mission, disparaîtra en 1879 lorsque le gouvernement Joly lui retirera ses subsides⁴⁷. Les instituteurs lancent alors leurs propres journaux en 1880⁴⁸. À Québec, un professeur de l'École normale Laval fonde le journal de *l'École primaire* qui deviendra plus tard *l'Enseignement primaire*. À Montréal, paraît le *Journal de l'éducation* qui reprendra le titre de *Journal de l'instruction publique*, auquel collabore, entre autres, le principal de l'École normale Jacques-Cartier. Rédigés par des gens de

41. R. Piquette, *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec (1857-1970)*, thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1973, p. 84.

42. *Idem.*, p. 91, 92.

43. R. Piquette, *op. cit.*, p. 91, 92.

44. *Idem.*, p. 133.

45. L.P. Audet, *op. cit.*, p. 312.

46. A. Labarrère-Paulé, «L'instituteur laïque canadien-français au 19^e siècle» dans *L'éducation au Québec (19^e-20^e siècles)*, Montréal, Boréal Express, 1971, p. 70, 71.

47. A. Labarrère-Paulé, *op. cit.*, p. 313.

48. *Idem.*, p. 313-317.

métier, les articles rejoignent les instituteurs dans leurs préoccupations quotidiennes. Les deux revues connaissent des difficultés, après 1885, alors qu'elles font l'objet de critiques de la part des Frères des écoles chrétiennes, qui craignent la laïcisation de l'éducation. Le *Journal de l'instruction publique* disparaît quand le gouvernement décide de lui couper les fonds pour assurer la distribution gratuite de *l'Enseignement primaire* à toutes les écoles de la province. Du côté anglophone, est créé le journal *Educational Record*, en 1881, qui vise à informer les enseignants des politiques d'éducation. Enfin, à la même époque, les inspecteurs d'écoles donnent des conférences pédagogiques dans les paroisses à l'intention des institutrices détentrices de brevets des bureaux d'examineurs, afin de compléter, tant soit peu, leur formation pédagogique.

L'École normale McGill

Fondée en 1857, l'École normale McGill offre un programme assez semblable à celui des écoles normales francophones : pédagogie, enseignement religieux, lecture, diction, récitation, grammaire anglaise et française, éléments de morale et de logique, histoire sainte, histoire de l'Angleterre et du Canada, géographie, arithmétique, tenue de livres, algèbre, géométrie, mathématique, astronomie, philosophie de la nature et chimie, agriculture, dessin et chant⁴⁹. Près de 3 000 enseignants sont promus de l'École normale McGill pendant ses 50 premières années d'existence.

Ce qui fait l'originalité de la formation offerte par cette école, c'est la combinaison de la formation théorique et de la pratique qui se rapproche de la formule de l'apprentissage, et qui a l'avantage de mettre les

futurs pédagogues en situation. Les enseignants protestants anglais se regroupent dans le *Provincial Association of Protestant Teachers*, en 1864.

Les femmes, admises à l'École normale McGill dès sa création, ont toujours été plus nombreuses que les hommes. De 1857 à 1900, 1 664 femmes obtiennent un diplôme d'enseignement primaire, 978, un diplôme pour l'enseignement dans les écoles modèles, et 160, un diplôme qui les autorise à enseigner dans des académies préparant à l'université⁵⁰. Cependant, ce n'est qu'à compter de 1884 que les femmes peuvent obtenir un grade à l'Université McGill et encore ne sont-elles pas entièrement intégrées au milieu. Elles ne reçoivent pas le même enseignement, ne subissent pas les mêmes examens et n'utilisent pas les mêmes installations que les hommes. La formation qui les prépare aux études universitaires leur est donnée par la *Montreal High School for Girls* et le *Montreal Ladies Educational Association*. Jusque dans les années 1890, hommes et femmes fréquentent aussi des bibliothèques distinctes.

Pour conclure ce chapitre sur la situation de l'enseignement au Québec, nous pouvons dire que, durant la période de 1850-1900, l'Église catholique domine dans le champ de l'éducation des francophones. Dans le secteur de la formation des enseignant(e)s, le rôle de l'État se limite, après la disparition du ministère de l'Instruction publique, à celui de bailleur de fonds des écoles normales qui sont au nombre de 6, au tournant du siècle. Malgré tous les efforts faits pour améliorer la compétence des enseignants, ceux-ci demeurent victimes du manque de considération que la population canadienne-française accorde alors à l'instruction et au métier d'instituteur.

49. W. Pilling Perceval, *Across the years; a century of Education in the Province of Quebec*, Montréal, Gazette, 1946, p. 101.

50. S. Cross, "The Neglected Majority" dans *The Neglected Majority: Essays in Canadian Women's History*; S. Mann Trofimenkoff and A. Prentice, Ed. McClelland and Stewart, Toronto, 1977, p. 81.

La formation des agriculteurs

Au cours du XIX^e siècle, le monde rural passe d'une agriculture autarcique à une agriculture de marché. Elle subit les remous d'une pression démographique qui conduit à l'exode d'une partie de sa population et à une restructuration des fermes familiales. Presque sans moyens d'éducation en 1850, la campagne dispose, au début du XX^e siècle, d'un réseau d'écoles, mais aussi de fermes de démonstration, de journaux spécialisés et de nombreux cercles agricoles qui permettront la diffusion des nouvelles connaissances. À un mode scolaire de formation s'est juxtaposé un mode moins formel et mieux adapté d'apprentissage : les cercles agricoles. Des cercles agricoles, on passera à l'union syndicale, puis au coopératisme.

Un regard sur les débuts de la Nouvelle-France fait dire à Bruno Jean que nos ancêtres sont «devenus» agriculteurs, et cela, au cours d'un «long apprentissage» qui, au milieu du XIX^e siècle, «vient tout juste de se terminer⁵¹». En 1850, la terre nourrit fort mal la plupart de ceux qui la cultivent. Vingt-cinq années de pressions économiques et démographiques vont être nécessaires pour que les agriculteurs abandonnent des pratiques désuètes. Il faudra encore 25 autres années pour qu'ils apprennent à se spécialiser.

Une formation «dans la vie»

C'est à partir de divers témoignages écrits ou oraux, et à travers les journaux de l'époque, qu'il devient possible d'esquisser les traits de la formation des Canadiens français dans le milieu agricole, en 1850. Elle est directement liée aux conditions socio-économiques qui prévalent, mais s'appuie sur une mentalité traditionnelle selon laquelle les connaissances et le savoir-faire se transmettent de génération en génération : le changement est perçu comme suspect.

Vers 1850, on le sait, plus de 80 % de la population du Québec habite à la campagne. Les paroisses et les rangs sont autant de petits mondes séparés où, cependant, on retrouve certaines constantes. Les gens se connaissent et entretiennent les uns avec les autres des relations d'aide et de voisinage. On se prête main forte lorsque les circonstances l'exigent. Les habitants se rencontrent le soir, les jours de fête et, surtout, à la morte saison, de novembre à avril. Ces rencontres entre les agriculteurs permettent des échanges d'informations sur les problèmes à résoudre et les solutions à appliquer. Les réunions que le curé organise

sont aussi des occasions de formation : morale et religieuse, d'abord, mais aussi professionnelle. La paroisse est un tout, au sens où l'on ne peut séparer le travail, la vie associative et l'apprentissage de chacun de ses membres. Être agriculteur, c'est alors plus un «état de vie» qu'une profession. Les gens sont des habitants, non des professionnels de l'agriculture ou de l'élevage, tel qu'on le conçoit de nos jours.

Tous les ruraux, au XIX^e siècle, ne sont certainement pas analphabètes. Une grande partie de la population l'est, toutefois, et cela signifie qu'une large part de la formation se fait alors de manière orale. Il faut tout apprendre par cœur. Plus on a d'expérience, plus on a droit de parler, ce qui amène les plus jeunes à se taire et à écouter. En revanche, celui qui sait lire et écrire a, sans doute, parfois tendance à surévaluer la véracité et l'importance de ce qu'il lit, souvent à haute voix d'ailleurs, pour en faire bénéficier les autres. On admire l'écrit ou l'on s'en méfie; on fait sûrement confiance, en dernier ressort, aux leçons de l'expérience.

La transmission du savoir usuel se fait dans le milieu familial et par lui. L'éducation du jeune adulte en milieu agricole consiste à lui confier des tâches de plus en plus complexes et à lui accorder de plus en plus de responsabilités. La théorie et la pratique sont nécessairement imbriquées.

L'introduction et la mise en application de l'innovation en milieu rural supposent, cependant, la conjonction de certaines conditions : une information venue de l'extérieur, la «démonstration» que cette innovation est faisable et fiable et, surtout, la conviction que cette nouveauté apportera un gain en termes de rendement, d'argent, de temps ou de facilité de travail. Cela est évident, le goût de la nouveauté ou le défi interviennent bien peu comme éléments de motivation à l'apprentissage et au changement, dans ce milieu rural canadien-français de la fin du XIX^e siècle où la «survivance», la conservation et la résistance tendent à l'emporter sur l'ouverture et l'adaptation, à moins que ne s'imposent les exigences d'une stricte subsistance. De plus, la précarité des moyens matériels est un frein objectif à la transformation du monde agricole.

Les conséquences de ce mode d'implantation de l'innovation sont importantes : toute tentative d'enseignement, fondée sur des contenus ne correspondant pas aux besoins du milieu que l'on veut rejoindre, sera vouée à l'échec. La pédagogie que se donne le milieu rural est donc tout le contraire d'une formation de type scolaire où la théorie et la pratique souvent se rejoignent difficilement. L'éducation centrée en parti-

51. B. Jean, «Les idéologies éducatives agricoles (1860-1890) et l'origine de l'agronomie québécoise», *Cahiers de l'Institut supérieur des sciences humaines*, Québec, n° 7, 1977, p. 28.

culier sur le changement a plus de chances de réussir lorsqu'un groupe arrive à se réunir autour d'une cause à laquelle adhère toute la communauté locale. Ainsi, ce sont des régions entières qui se sont mises à l'élevage laitier ou qui ont adopté les machines agricoles, cela, par bonds successifs. L'organisation des rencontres et causeries, l'implantation des cercles, ont répondu à cette nécessité de se regrouper pour apprendre et se former. Par contre, les agriculteurs ont fait preuve de résistance vis-à-vis des initiatives du gouvernement qui organise des expositions et des concours agricoles dans la mesure où, semble-t-il, ces concours ne rapportaient qu'aux agriculteurs déjà privilégiés. Dans les années 1860, ces manifestations furent même sévèrement contestées.

Les bienfaits des expositions sont généralement retirés par nos meilleurs cultivateurs, capitalistes et autres personnes possédant des terres en bon ordre, tandis que ceux qui ont réellement besoin d'instruction et d'encouragement sont virtuellement exclus⁵².

Les discours officiels sur la formation agricole

À partir de 1850, le gouvernement et, encore davantage, l'Église, s'inquiètent de la situation de l'agriculture et s'efforcent de définir les besoins de formation des agriculteurs. Petit à petit, les agriculteurs deviendront plus habiles à faire valoir eux-mêmes leurs besoins.

En 1847, à l'initiative du gouvernement de l'Union, est fondée la *Société d'agriculture du Bas-Canada*. Trois ans plus tard, un comité parlementaire est officiellement chargé de promouvoir l'instruction agricole par les fermes-écoles et le journalisme⁵³. Ce comité confie au docteur Joseph-Charles Taché le soin d'établir un rapport sur l'état de l'agriculture et les moyens de l'améliorer. Celui-ci conclut que l'agriculture est malade; il n'y a pas, selon lui, de drainage des sols, ni de fertilisation, l'assolement est désuet et les rendements restent faibles. À ces carences techniques s'ajoute un mauvais fonctionnement des sociétés d'agriculture qui gèrent mal les sommes qui leur sont allouées. Des remèdes sont rapidement identifiés. Il faut, selon le Rapport Taché: *Meilleur égouttement du sol, plus d'engrais, succession méthodique des cultures sur la ferme, recours à l'élevage, sociétés d'agriculture à la portée de tous les cultivateurs, prix pour les terres les mieux fertilisées, pour les plus forts rendements, pour les terres les mieux tenues, fermes-modèles, traités élémentaires d'agriculture, journal d'agriculture, chaire agronomique dans les collèges de Saint-Hyacinthe, de l'Assomption, de Nicolet, de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et dans l'une ou l'autre des académies de langue anglaise, surintendant d'agriculture...*⁵⁴

Le Rapport Taché provoque des remous au sein de la Société d'agriculture du Bas-Canada qui entreprend,

l'année suivante, une autre enquête qui aboutit aux mêmes conclusions. La Société d'agriculture du Bas-Canada éprouvera cependant bien des difficultés à mettre en application les recommandations du rapport d'étude. À partir de 1869, la Société d'agriculture du Bas-Canada change de nom et se réorganise en un *Conseil d'agriculture*. Ce conseil sera toutefois dominé par les commerçants, peu soucieux de la diffusion des connaissances agricoles, qui le considéraient comme un «office de commercialisation idéal⁵⁵».

Le gouvernement conservateur, en place de 1867 à 1896, demeure plutôt fidèle à sa politique de laisser-faire mais cherche néanmoins à ne point déplaire à l'Église qui assume, en réalité, la responsabilité de l'enseignement dans les paroisses et les collèges. C'est ainsi que le réseau des écoles d'agriculture s'implante à partir de l'infrastructure des collèges et des séminaires. Ce sont des prêtres et des moines qui sont à l'origine de l'enseignement agronomique tels l'abbé Pilote, qui fonde l'École de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, ou encore les Trappistes d'Oka, qui fondent une école d'agriculture en 1893.

La vision «agriculteuriste»

Pour les évêques, l'agriculture est l'activité la plus représentative des valeurs chrétiennes, et la vie à la campagne, le fondement de toute société idéale. La réalité dément toutefois cette vision idéale, et l'Église, surtout à partir de 1880, s'attache à surévaluer le rôle de l'agriculture, comme en témoigne cet extrait du *Journal d'agriculture*: *Je me demande souvent si l'on reverra jamais au Canada, ces temps si heureux pour notre pays où nos ancêtres, riches ou pauvres, les habitants de nos riantes et autrefois si fertiles campagnes, formaient tous, au dire de nos ennemis mêmes, un peuple de gentilshommes; des temps où l'aristocratie canadienne toute entière se faisant un bonheur d'habiter la campagne et de cultiver la terre; où notre population agricole savait se suffire à elle-même; quand mères et filles cardaient, filaient, tissaient, avec joie et bonheur, habits, linge et tapis, se faisaient un devoir et une gloire de fabriquer de leurs mains tout ce dont la famille entière pouvait avoir besoin durant l'année, et en telle quantité que les pauvres avaient, eux aussi, une part généreuse et abondante. Je le crains, ces temps heureux ne reviendront plus⁵⁶.*

La nostalgie dont témoigne l'auteur de ces lignes, Édouard A. Barnard⁵⁷, résume la pensée des autorités, pensée fortement influencée par l'agriculteurisme qui avait prévalu depuis l'Union et qui consistait à amalgamer patriotisme canadien-français, religion catholique et activité agricole, à l'exclusion de toute autre activité. Pour promouvoir l'agriculture, les autorités religieuses y adjoignent les dimensions nationale et religieuse, affirmant que [...] *l'agriculture est d'origine divine, qu'elle a été enseignée à l'homme*

52. F. Létourneau, *Histoire de l'agriculture (Canada-Français)*, Oka, 1959, p. 113.

53. Ce souci du gouvernement de l'Union n'était pas nouveau: en 1815, déjà, le Comité Taschereau avait été chargé d'une mission analogue.

54. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 113.

55. B. Jean, *op. cit.*, p. 58.

56. «Journal d'agriculture», mars 1879, p. 24, cité par B. Jean, *op. cit.*, p. 58.

57. E. A. Barnard (1835-1898) fut agronome, journaliste agricole, pionnier de l'industrie laitière et de la formation technique des agriculteurs.

*par Dieu lui-même, au temps où il devait jouir d'un immortel bonheur sur cette terre; que le travail manuel qu'elle exige est encore pour l'homme une source de jouissance; que l'agriculture est également la sauvegarde des familles et des nations; qu'enfin elle offre une carrière noble, féconde, intellectuelle et scientifique digne d'occuper les meilleurs et les plus solides esprits*⁵⁸.

Le discours embellissait tout et compensait les vicissitudes de la vie paysanne. Bien des agriculteurs étaient pauvres, l'ivrognerie devait être combattue, la société traditionnelle se disloquait. L'État, à cette période, laisse faire tandis que l'Église, elle, multiplie ses interventions concrètes auprès des agriculteurs.

L'approche «élitiste» et l'approche «populaire»

Les discours officiels alimentent une idéologie éducative que Bruno Jean⁵⁹ qualifie d'«élitiste» car elle a pour but de favoriser l'émergence d'une élite d'agriculteurs, élite susceptible d'entraîner les autres et donc de développer l'agriculture. Partagée par l'État et l'Église, cette idéologie repose sur l'axiome suivant: pour que l'agriculteur abandonne sa routine, il faut et il suffit qu'on lui enseigne l'agriculture. L'élite aura pour mission de revaloriser l'agriculture par un ensei-

gnement doctrinal dispensé à travers des cours, des conférences et des articles de journaux. L'exemple et la compétition sous forme, par exemple, de concours sont donc les deux piliers sur lesquels s'appuie cette approche élitiste dominante pendant la seconde moitié du XIX^e siècle. Son influence ira toutefois en décroissant. À partir de 1870, le milieu rural invente un autre réseau de formation, les cercles agricoles qui correspondent davantage à une idéologie «populaire» de l'éducation. La population agricole a donc réagi selon ses moyens, et surtout ses besoins, aux diverses formes d'éducation qui lui ont été proposées. À cette formation dans les écoles, les fabriques-écoles, les fermes de démonstration et les sociétés agricoles, et à la formation au moyen des journaux agricoles, les agriculteurs ajouteront les cercles agricoles où ils se regrouperont en fonction de leurs besoins.

Les lieux et modes d'apprentissage

C'est pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle que le Québec a vu naître les grandes écoles d'agriculture. Elles ont été créées entre 1858 et 1907, comme l'indique le tableau suivant. Il y en eut d'autres, éphémères et de moindre importance, créées à l'initiative de quelques individus.

Les écoles d'agriculture

1858	Sainte-Anne-de-la-Pocatière
1863	Sainte-Thérèse
1867-1899	L'Assomption
1875-1889	Richmond
1893	Oka
1894-1904	Compton
1907	Collège Macdonald

Les écoles de médecine vétérinaire

1867	McGill offre des cours dans les deux langues
1889	École française fondée à Montréal affiliée à l'Université Laval de Montréal
1886-1893	Il existe 4 écoles
1893	Fusionnement des 3 écoles francophones en une école de médecine comparée et de science vétérinaire affiliée à l'Université Laval de Montréal

Les écoles d'agriculture

Les écoles d'agriculture dispensent un enseignement de type traditionnel, à la fois théorique et pratique, la pratique n'intervenant que comme illustration de la théorie déjà enseignée. Il faudra attendre que ces écoles se dotent de fermes de démonstration pour qu'elles puissent offrir une formation davantage axée sur les réalités agricoles. La clientèle des écoles d'agriculture était peu nombreuse, difficile à recruter et peu différente de celle des collèges classiques d'où ces écoles étaient elles-mêmes issues. Par exemple, celle de Richmond ne recevra que 174 élèves entre 1875 et 1889, ce qui correspond à une moyenne de 13 élèves par an⁶⁰. Voici résumées, quelques-unes des difficultés qu'a connues cette école.

Au moment de sa fondation, alors qu'elle avait à sa tête un éminent principal, M. Jenner Fust, l'un des plus forts agronomes qui soit passé dans la province, ce qui lui a

*d'abord manqué, ce sont les élèves. Puis, sont survenues les difficultés dans l'exploitation des fermes qu'elle avait louées pour le développement de la pratique agricole nécessaire aux élèves, enfin, des misères au sujet de l'accomplissement des conditions imposées par le gouvernement pour le paiement des octrois accordés à l'institution et des bourses attribuées aux élèves*⁶¹.

L'école de Sainte-Anne-de-la-Pocatière connaîtra des vicissitudes analogues. Fondée en 1858 par l'abbé Pilote, elle attendra 1864 pour recevoir 20 bourses de la Chambre d'agriculture et fera face à des problèmes de recrutement. Les écoles supérieures d'agriculture, tels les écoles de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, de Richmond, d'Oka, le Collège Macdonald, connurent donc souvent des débuts difficiles. Certaines, comme celle de Richmond, durent même fermer leurs portes. Les écoles d'agriculture ont du mal à soutenir la concurrence des collèges classiques. D'autres connaîtront un sort meilleur, telle l'École d'Oka. Lorsque la Trappe d'Oka ouvre son école, en 1893, elle fabrique déjà du beurre et du fromage. L'école d'agriculture d'Oka aura une vocation laitière, transmettant les

58. E. Barnard, «Journal d'agriculture», février 1979, p. 8, cité par B. Jean, *op. cit.*, p. 98.

59. B. Jean, *op. cit.*, p. 90-128.

60. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 148.

61. *Ibidem.*

connaissances acquises par les moines pendant des décennies. Les professeurs qui y enseignent les matières qui ne sont pas directement liées à l'industrie du lait sont recrutés à l'étranger. L'affiliation de cette école à l'Université Laval de Montréal la mettra à l'abri des problèmes de recrutement. L'expansion de l'industrie laitière, la proximité de Montréal, l'excellence des produits fabriqués et la renommée de ses professeurs sont à l'origine de son expansion.

Ces écoles visaient en fait à dispenser un enseignement de type classique «ajusté» au milieu agricole. Celles qui ont réussi à se développer ont formé les cadres dont l'agriculture avait besoin. Si nous disposons de peu de données sur leurs étudiants, en revanche, nous savons un peu mieux ce que certains d'entre eux sont devenus⁶². Un sénateur, un rédacteur de traités d'agriculture, un secrétaire de la Société d'industrie laitière, des agronomes, sont sortis de l'école de Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Ces premiers agronomes auront, au début du XX^e siècle, une mission éducative: *On a confié à l'agronome un territoire bien défini: le comté. On l'a institué l'unique professeur titulaire dans ce milieu. Il est à peu près libre de choisir les modalités de*

*travail que lui commandent le milieu, le tact et la prudence. Il doit se faire des amis, organiser son programme*⁶³.

Les réussites et les échecs des écoles d'agriculture nous renseignent sur le rôle réel qu'elles ont pu jouer. Destinées à former des cadres, elles n'avaient pas à être nombreuses, mais il leur fallait de solides bases pour pouvoir durer: la personnalité de l'abbé Pilote, à Sainte-Anne-de-la-Pocatière, la réputation de la laiterie d'Oka, le soutien de l'Université McGill et de l'industriel W. Macdonald au Collège Macdonald, sans oublier l'appui indispensable de l'Église. Une école qui dépendait uniquement des octrois gouvernementaux était vouée à la fermeture prématurée.

Les fermes-écoles de laiterie et les fermes de démonstration

En plus des écoles supérieures d'agriculture, il s'est développé des écoles à caractère technique, permettant aux agriculteurs de se spécialiser. Elles connurent un grand succès comme, par exemple, les écoles vouées à la diffusion des techniques de transformation du lait.

Industrie laitière : quelques repères historiques

1865	Première fabrique de fromage à Dunham (Missisquoi).
1870	Édouard A. Barnard pratique l'industrie laitière sur sa ferme de Varennes et s'en fait propagandiste.
1870	«Acte pour protéger les manufacturiers de fromage et de beurre».
1873	Première beurrerie industrielle à Athelstan (Huntingdon).
1881	Fondation d'une ferme-école de beurre et de fromage à Varennes, sur la ferme de Édouard A. Barnard, en réaction contre la mauvaise qualité des produits laitiers fabriqués par les petites entreprises qui prolifèrent.
1879-1881	Fondation de plusieurs autres fermes-écoles, notamment à Saint-Hyacinthe.
1882	S.M. Barré, agronome, importe du Danemark la première écrémeuse.
1882	«Acte pour autoriser la création d'une société sous le nom de Société d'industrie laitière de la province de Québec».
1882	«Acte concernant les sociétés et établissements de fabrication de beurre et de fromage ou des deux combinés».
1882-1883	Cinq professeurs-inspecteurs payés par la Société visitent quatre beurreries et vingt-six fromageries.
1886	Le gouvernement fédéral interdit la fabrication et l'importation de margarine et des succédanés du beurre.
1890	La loi de la Société de l'industrie laitière est amendée de manière à préciser les modalités de fonctionnement des syndicats de beurrerie et de fromagerie, à octroyer des fonds pour l'inspection et la formation, à promouvoir l'industrie laitière.
1892	Octroi de primes pour la livraison du lait en hiver.
1890-1900	Les industries de transformation du lait se mécanisent.

62. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 241.

63. G. Toupin, «Évolution de l'action agronomique depuis 1912» dans *Agriculture*, Montréal, 1949, p. 258.

Nous avons vu que l'agriculture québécoise, à partir de 1865, s'est spécialisée dans la production du lait. La première fabrique de fromage est créée en 1865 à Dunham, dans la région de Missisquoi et la première beurrerie s'établit en 1873 à Athelstan, près de Huntingdon. On peut supposer que cette période a vu beaucoup de cultivateurs se tourner vers l'élevage et la production du lait, du beurre et du fromage puisque, dès 1870, le gouvernement du Québec promulgue une loi pour protéger les manufacturiers de fromage et de beurre⁶⁴. Cette loi interdit de livrer aux fabricants, du lait écrémé, sûr, gâté ou coupé. Pour que la loi soit appliquée et que la qualité du lait soit protégée, il fallait recruter des inspecteurs et former les producteurs.

En 1881, la province comptait au moins 5 fabriques-écoles de beurre et de fromage⁶⁵. Un an plus tard, est fondée la Société d'industrie laitière qui met à la disposition d'une trentaine de fromageries, 3 professeurs. Fondée par des agronomes dont S.M. Barré et E.A. Barnard, cette société se définit comme un «organisme d'éducation et de conseil technique qui supervise aussi l'inspection des fabriques». Elle reçoit une aide financière du département de l'Agriculture⁶⁶. Cette société fonde, à Saint-Hyacinthe, une école de laiterie pour laquelle le séminaire donnera le terrain, et les gouvernements fédéral et provincial, 5 000 \$ chacun. «Les élèves affluent: 200 en 1893, 300 en 1895⁶⁷.» On y adjoint, en 1888, un laboratoire de recherches.

La création de l'École de Saint-Hyacinthe est intéressante à plus d'un titre: elle a été créée pour répondre à un besoin réel, l'amélioration de la qualité du lait, dans un contexte socio-économique favorable à la mutation de l'agriculture. Par la suite, vouée à la formation des éleveurs et au contrôle des produits, elle devient un élément-clé de l'organisation professionnelle des producteurs de lait. Bien plus, les professeurs vont petit à petit étendre leur champ d'influence et prodiguer des conseils ayant trait à l'élevage, à la production fourragère, à l'utilisation des engrais, etc. Ils rejoignent ainsi un vaste public. En effet, les écoles techniques dispensent leur enseignement de manière très souple: pendant la morte saison, elles accueillent des groupes d'élèves; le reste du temps, ce sont les professeurs eux-mêmes qui vont rencontrer les agriculteurs chez eux; si, parfois, les producteurs de fromage ou de beurre prennent ombrage du rôle de contrôleur qu'assument les professeurs, ils sont, par contre, fort bien reçus en tant que diffuseurs de connaissances techniques. Leur compétence représentait, aux yeux des agriculteurs, une bonne raison pour venir suivre les enseignements dispensés dans ces écoles techniques.

Des stations expérimentales pour la recherche agricole se greffent à ces fermes-écoles à partir de 1885,

64. Loi 33.

65. À Saint-Denis-de-Kamouraska, Saint-Hyacinthe, Louiseville, Chicoutimi et Sainte-Marie-Beauce.

66. J.I. Gow, *Histoire de l'administration québécoise, Chronologie des programmes de l'État québécois (1867-1970)*, Université de Montréal, note de recherche, Sciences politiques, n° 1, septembre 1980, p. 22.

67. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 254.

ainsi que des fermes de démonstration. Établies par un contrat passé entre un agriculteur et le ministère de l'Agriculture, les fermes de démonstration sont destinées à recevoir des groupes de cultivateurs réunis par un agronome. Elles voient le jour officiellement, en 1919, mais, dès 1881, les fermes-écoles en avaient tracé les grandes lignes.

Les fermes-écoles de laiterie nous enseignent donc qu'un certain type d'éducation des adultes, né de nécessités économiques et techniques, réussissait à satisfaire les usagers en s'adaptant à leur rythme de vie, tout en propageant l'innovation et les connaissances techniques et scientifiques. Ces écoles ne connurent pas de problèmes majeurs de recrutement, ni de financement. Leur souplesse leur permit non seulement de rejoindre un large public, mais encore de concevoir et de développer de nouveaux modèles pédagogiques, tout en accélérant la transformation du milieu rural et la reconversion de l'agriculture.

Les journaux et les conférences agricoles

Parallèlement au réseau des écoles d'agriculture et des fermes-écoles, vont se développer d'autres modes de transmission des connaissances: le journal et la conférence. Deux journaux vont jouer un rôle important. L'un, qui apparaît sous une dizaine de titres successifs entre 1844 et 1918, est le journal «officiel» du gouvernement, tandis que l'autre, la *Gazette des campagnes*, constitue l'organe «officieux» des milieux catholiques et paraît, sans interruption, entre 1861 et 1895.

À ces deux journaux sont venues s'ajouter les feuilles agricoles insérées dans les suppléments hebdomadaires des grands journaux. Mentionnons «Le Cultivateur», dans *Le Canadien*, de 1873 à 1906; «La Semaine agricole», dans *La Minerve*, de 1826 à 1899; et «Le Journal des campagnes», dans *Le Courrier du Canada*, de 1875 à 1902.

Un même journal «officiel» sous dix titres différents

1844	Journal d'Agriculture canadien
1848	Journal d'Agriculture et procédés de la Société d'agriculture du Bas-Canada
1853	Journal du Cultivateur et procédés de la Chambre d'agriculture du Bas-Canada
1857	Journal de l'Agriculture et des travaux de la Chambre d'agriculture du Bas-Canada
1861	La Revue agricole
1869	La Semaine agricole
1872-1877	Interruption
1877	Journal d'Agriculture (confié à E.A. Barnard)
1879	Journal d'Agriculture (confié au ministre)
1883	Journal d'Agriculture illustré
1898	Journal d'Agriculture et d'horticulture (jusqu'en 1918)

L'organe « officiel » de l'agriculture⁶⁸ a connu bien des vicissitudes. Porte-parole de ses dirigeants, le journal répand leurs visions dans toute la province. Il est intéressant de remarquer que ce journal va véhiculer constamment le discours officiel, mais que celui-ci variera d'un rédacteur à l'autre. Par exemple, en 1877, alors que Barnard est éditeur du journal, de longs articles présenteront les vertus du bétail canadien. Deux ans plus tard, Barnard ayant été démis de son poste, les colonnes du même journal vanteront les mérites des animaux importés. Le journaliste agricole n'est pas seulement un informateur et un propagateur de connaissances, il est la voix d'un pouvoir et transmet les mots d'ordre que ce pouvoir veut voir suivre.

La diffusion du *Journal d'agriculture*, à partir de 1877, s'effectue par les différentes sociétés d'agriculture locales dont les 14 000 membres sont abonnés gratuitement. En 1883, 1890 et 1913, les tirages seront respectivement de 22 000, 40 000 et 90 000 exemplaires⁶⁹. Il semble que le journal n'ait pas atteint la population dans son ensemble, comme ses dirigeants l'avaient souhaité. En 1872, ce journal cesse de paraître, en grande partie à cause de l'analphabétisme. Ce sont surtout les agriculteurs « éclairés » qui ont tiré profit des enseignements diffusés par ce journal conçu par des notables.

Fondée en 1861 par un professeur de l'École d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, la « Gazette des Campagnes, journal du cultivateur et du colon », devient l'oeuvre d'un homme : Firmin-Henri Proulx. Sa devise est : « Foi et Agriculture; Dieu et Patrie ». Son but est la défense des intérêts des agriculteurs auprès de la population et des pouvoirs publics.

Elle apporte à ses lecteurs une « revue de la semaine », une « causerie agricole » et des « choses et autres ». La « revue de la semaine » jette un regard sur les événements nationaux et internationaux, la « causerie agricole » traite de quelques points techniques et les « choses et autres » « touchent à tout »⁷⁰.

Les gouvernements fédéral et provincial lui accorderont respectivement des annonces publicitaires et jusqu'à mille dollars de subventions entre 1880 et 1890, ce qui l'assimile à un journal conservateur. La venue au pouvoir des libéraux d'Honoré Mercier en 1890, met fin à l'octroi gouvernemental. La *Gazette* disparaît en 1895. Elle aura servi, elle aussi, à transmettre l'opinion d'une partie du monde agricole, notamment celle des curés entrepreneurs et des missionnaires agricoles. La *Gazette des Campagnes* voulait informer, instruire et servir de lien entre les praticiens.

Faites-nous connaître les résultats de votre pratique. Nous ne demandons pas des morceaux choisis de littérature, nous ne voulons qu'un exposé clair et précis de vos observations. [...] lecteurs, vous êtes coupables envers toute la classe agricole si vous négligez de vous rendre à notre invitation et vous retardez la marche du progrès. Écoutez donc notre voix. Au commencement de la nouvelle année prenez la ferme résolution de communiquer à

68. Il ne deviendra officiellement l'organe de l'agriculture qu'en 1877, sous le nom de *Journal d'agriculture*.

69. J.I. Gow, *op. cit.*, p. 22.

70. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 132.

la « Gazette des Campagnes » tous les faits intéressants de votre pratique. Considérez cette feuille comme la vôtre...⁷¹.

Ses pages seront ouvertes à une contestation très forte des méthodes prônées par l'idéologie élitiste, à partir des années 1870, comme en témoigne ce passage :

Nous aurions surtout tort d'accorder aux bons exemples plus d'importance qu'ils n'ont réellement. L'exemple des bonnes pratiques produira sans doute d'excellents résultats; mais son action est restreinte. Ce n'est pas d'aujourd'hui que le Canada possède de bons cultivateurs. Les Écossais savent faire produire une terre, et ils sont passablement nombreux dans la Province: cependant leur exemple n'a pas été aussi généralement suivi que pourraient le faire croire les récits de certains journalistes étrangers aux choses de l'agriculture⁷².

La *Gazette* traite de nombreux sujets portant à controverse : les concours agricoles qui ne profitent qu'aux riches, la dilapidation des fonds destinés aux agriculteurs par les sociétés locales d'agriculture, le langage de certaines conférences qui ne rejoint pas celui des paysans⁷³.

Enfin, il serait abusif d'affirmer que le *Journal d'Agriculture* n'était que la voix de l'élite, tandis que la *Gazette des Campagnes* se faisait l'écho du peuple. Après 1870-1875, les deux organes tiennent à quelques nuances près, un langage identique, celui des conférenciers et des propagandistes du développement de l'agriculture.

Les conférences constituent un autre mode non scolaire de pénétration de l'innovation technique dans le milieu rural. Les conférenciers vulgarisent les techniques, commentent les articles de journaux et les manuels d'agriculture dont ils sont souvent les auteurs. Ils sont les pionniers de l'animation rurale. Leur action s'est amplifiée parallèlement au développement des collèges d'agriculture où ils se formeront et à la multiplication des cercles agricoles. Les conférenciers étaient rétribués par les écoles, les fermes-écoles ou les sociétés agricoles et laitières. L'État ne les subventionne qu'à partir de 1893.

Le plus célèbre conférencier est certainement Édouard A. Barnard, « grand éducateur agricole », comme l'indique le titre d'un ouvrage que Marc-André Perron lui a consacré⁷⁴. Un résumé de ses activités permet de comprendre le rôle qu'il a joué dans la transformation de l'agriculture et la diffusion des connaissances nouvelles.

Les activités d'Édouard A. Barnard ⁷⁵

Fils d'un loyaliste anglais, n'ayant aucune connais-

71. *Gazette des campagnes*, 4 janvier 1872.

72. *Gazette des campagnes*, 21 mars 1872.

73. *Ibidem*.

74. M.A. Perron, *Un grand éducateur agricole, Édouard A. Barnard, 1835-1898, essai historique sur l'agriculture de 1700 à 1900*, s.r., n.e., 1955, 355 pages.

75. E.A. Barnard, *États de service de M. Édouard A. Barnard, Son projet*, texte inédit présenté par M.A. Perron. Ce texte date de 1896 et a été écrit deux ans avant la mort de son auteur.

sance en agriculture et destiné au métier des armes, il s'installe en 1858 près de Trois-Rivières, vend du lait, fait du beurre et monte une ferme où il va pratiquer une agriculture rationnelle qu'il s'efforcera, sa vie durant, de propager en utilisant les ressources que lui offriront le monde de la politique, de l'agronomie et de l'éducation. Il aimera s'y engager tout au long de sa vie.

Fonctionnaire et homme politique, il est agent d'immigration et agent de colonisation, puis directeur de l'Agriculture (1876-1889), enfin, Secrétaire du Conseil d'agriculture de 1889 à 1898, année de sa mort. Cette position l'amène à réorganiser le Conseil d'agriculture. Elle lui permet d'organiser les concours agricoles, d'instituer le mérite agricole et de favoriser l'école unique d'agriculture en même temps que les sociétés d'agriculture de comtés, mais également d'aider à promouvoir les cercles agricoles, les missionnaires agricoles, «La Société des bons chemins» et d'appuyer les écoles ménagères toutes récentes.

Technicien et agronome, il importe la culture de la betterave à sucre, crée les conditions d'amélioration du bétail canadien, donne le départ de l'industrie laitière, pratique l'agriculture moderne, fonde quatre fermes expérimentales, des laiteries, des fromageries et des beurreries.

Formateur et dispensateur de connaissances agricoles, il est conférencier agricole et fait des causeries, rédige un manuel, organise des démonstrations, crée une école de laiterie et, après avoir été rédacteur à *La Semaine agricole*, fonde le *Journal d'Agriculture* qu'il animera jusqu'en 1898.

(Il meurt cette année-là, âgé de 63 ans, et laisse dix enfants. Jean-Charles Chapais, un autre grand agronome et vulgarisateur, lui succédera.)

Edouard Barnard a joué un rôle privilégié, en occupant les postes importants de directeur de journal et de secrétaire de l'agriculture. Toutefois, l'extraordinaire succès de sa mission éducative, il le doit à ses initiatives comme conférencier-propagandiste de l'industrie laitière et fondateur de fermes-écoles. Il était lui-même un praticien et visait à informer le plus grand nombre possible d'agriculteurs. À cet effet, et cela mérite d'être souligné, à partir de 1875, Barnard ne fait plus de conférences, mais des *causeries* sur des problèmes agronomiques; il passe ainsi d'un discours trop intellectuel à un style beaucoup plus adapté à son auditoire, style qu'adopteront d'ailleurs les autres conférenciers et dont les journaux se feront l'écho.

Les cercles agricoles

Les cercles agricoles ont constitué une réponse du milieu aux différentes formules éducatives proposées par les sociétés d'agriculture, le gouvernement, les conférenciers, l'industrie laitière et le journalisme. Firmin Létourneau mentionne la création, à l'Île d'Orléans, en 1862, d'un premier cercle où des agriculteurs se regroupent pour envoyer deux élèves poursuivre des études à Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Cela deviendra pratique courante. On voulait encourager des jeunes à poursuivre leurs études, afin de les utiliser comme formateurs et ainsi assurer la relève. En 1873,

une tentative pour unir une vingtaine de cercles en association se solde par un échec, alors que deux ans plus tard, cette union réussit. On l'appelle l'Union Agricole Nationale. Voici les buts qu'elle entend poursuivre :

Améliorer la condition matérielle et intellectuelle de la classe agricole; amener les cultivateurs à agir de concert pour surveiller leurs intérêts, avancer leur cause et se protéger par tous les moyens possibles; favoriser parmi eux la bonne entente et la fraternité[...] diminuer les procès[...] favoriser une éducation chrétienne et pratique par tous les moyens possibles; combattre énergiquement le luxe, l'ivrognerie et tous les désordres qui nuisent au bonheur du peuple...⁷⁶.

En 1883, le nombre des cercles atteint quarante-trois; ils seront 530 au début du XX^e siècle, regroupant environ 43 000 membres en 1900⁷⁷.

Le cercle se réunit pour acheter des grains, échanger des conseils d'ordre professionnel, acheter, lire et commenter des journaux et livres sur l'agriculture; recevoir des conférenciers, organiser des visites de champs de démonstration, faire de la comptabilité, évaluer les rendements; on va même jusqu'à acheter des batteuses. Très vite, les cercles agricoles se propagent dans les nouvelles régions de colonisation.

Les cercles agricoles se trouvent souvent en conflit avec la société d'agriculture. En 1886, les cercles fondent un bureau central et demandent qu'une partie de l'octroi accordé aux sociétés d'agriculture leur soit allouée. Le Conseil de l'agriculture rejette alors leur demande, bien que les évêques approuvent leur constitution. Toutefois, la force que représenteront progressivement les cercles agricoles amènera le gouvernement, en 1893, à leur accorder les mêmes avantages et privilèges que ceux accordés aux sociétés d'agriculture. Les conférenciers seront désormais payés par l'État. Ils pourront ainsi, en compagnie de missionnaires agricoles, visiter les cercles agricoles, dans toute la province.

Pour comprendre la dynamique de ce mouvement, il est utile de voir comment se créait un cercle. À Sainte-Julie, par exemple, le curé Daignault, «curé modèle» a procédé en quatre étapes. Tout d'abord, il se documente pour trouver remède au mauvais fonctionnement économique de sa paroisse, et acquiert la certitude qu'il faut développer l'industrie laitière. Puis, par tous les moyens, il tente de sensibiliser les paroissiens à ses idées. Parmi ces moyens, il y a le cercle agricole. Voici ce qu'un journaliste de l'époque écrit à ce propos: [...] *il lui fallait d'abord commencer par faire accepter ses idées aux intéressés et vaincre leurs préjugés. Il y réussit par un travail énorme. [...] M. le curé de Sainte-Julie a aussi doté, cette année, sa paroisse d'un cercle agricole dont presque tous ses paroissiens font partie, et qui les aidera puissamment à marcher avec succès dans la nouvelle voie qu'ils suivent*⁷⁸.

Le curé fonde sa propre beurrerie, puis entame avec

76. *Gazette des campagnes*, 17 juin 1875.

77. F. Létourneau, *op. cit.*

78. «Journal d'agriculture», février 1881, p. 119, dans B. Jean *op. cit.*, p. 162-164.

ses paroissiens de nouvelles actions en vue d'améliorer la culture, l'élevage et la transformation du lait.

Dans d'autres endroits, c'est un conférencier, un missionnaire ou un agriculteur zélé qui prend l'initiative de la création d'un cercle, mais cet exemple montre à quel point le cercle a pu jouer un rôle déterminant en tant que lieu de concertation. Bien plus, les cercles agricoles définissent un modèle d'éducation des adultes reposant sur une idéologie populaire : *Là, au cercle, celui qui possède quelques connaissances en fait d'agriculture, se fait un devoir et un bonheur d'en faire part aux autres*⁷⁹.

Cette orientation sera énoncée dès 1880. Dans un article du *Journal d'agriculture*, on peut lire que les cultivateurs affiliés aux cercles «s'instruisent mutuellement, et profitent des expériences les uns des autres[...] le professeur ou l'inspecteur d'agriculture devenant celui que l'on consulte de temps à autre selon les besoins d'information⁸⁰.» Il y a lieu de souligner à quel point les deux objectifs que visent les cercles agricoles, l'amélioration de la vie économique et l'instruction des agriculteurs, font l'originalité d'une telle formule et montrent un souci d'offrir une formation qui soit ancrée dans la vie réelle.

En conclusion, on peut tirer quelques grands traits de ce qu'était l'éducation des adultes en milieu agricole, à

cette époque. Les sociétés d'agriculture se révèlent, à elles seules, inaptes à mener à bien la formation de l'ensemble des agriculteurs. L'idéologie élitiste, qui caractérise ces sociétés et qu'elle partage avec les autorités ecclésiastiques, n'a que peu de prise sur la population des campagnes. Pour leur part, les écoles supérieures d'agriculture ont de la difficulté à s'établir, car elles s'adressent encore trop à des agriculteurs privilégiés. Or, la formation est indissolublement liée au développement technique. C'est ce que comprend l'industrie laitière où l'on recrute un grand nombre des agriculteurs désireux de se perfectionner, et où l'on développe un nouveau mode de formation des adultes, mieux adapté à la spécificité de la clientèle à laquelle elle s'adresse. Par ailleurs, les promoteurs de l'agriculture nouvelle, qu'ils soient clercs ou laïcs, qu'ils aient une formation agronomique ou non, ont tous dû, pour être crédibles auprès des agriculteurs, s'engager personnellement dans une entreprise agricole. Enfin, la conjonction de plusieurs facteurs a mené à la constitution de nouveaux lieux de formation, les cercles agricoles : tout d'abord, l'état lamentable de l'agriculture du point de vue technique et économique, puis la nécessité de reconvertir la production, la diffusion des connaissances nouvelles, le zèle et le savoir-faire des animateurs locaux et des propagandistes.

79. *Gazette des campagnes*, 29 décembre 1887.

80. «*Journal d'agriculture*», juillet 1880, p. 91, dans B. Jean, *op. cit.*, p. 163.

La formation des travailleurs industriels

Les premières initiatives

C'est au début du XIX^e siècle qu'apparaissent les premières institutions vouées à la formation technique et professionnelle des travailleurs. Si les recherches en ce domaine sont encore à l'état embryonnaire, nous savons qu'il existe depuis longtemps une formation par l'apprentissage dans différents métiers. Cette démarche se perpétue et le besoin d'apprendre se transforme progressivement avec l'évolution des techniques et des structures de production⁸¹. Malheureusement, cet aspect de l'éducation des travailleurs québécois demeure peu connu⁸². On sait que durant les XVIII^e et XIX^e siècles, il existait des écoles du soir qui, en vertu d'un contrat, accueillaient les jeunes à titre d'apprentis. Ceux-ci pouvaient fréquenter l'école pendant une période de trois à six mois. La formation offerte incluait des cours de français, d'anglais, de lecture et d'arithmétique. D'autre part, nous savons qu'en 1800, il existait à Montréal deux écoles de métiers: Saint-Vincent-de-Paul et l'École de Louis-Quévillon où l'on pouvait apprendre la sculpture.

Le *Montreal Mechanics' Institute*

Le premier organisme d'éducation destiné aux travailleurs semble être le *Montreal Mechanics' Institute*, créé

en 1828. Il constitue le prolongement colonial de l'expérience britannique dans ce domaine. L'Institut offre des cours du soir qui visent à préparer les artisans, les apprentis et les ouvriers anglophones à répondre aux besoins de l'industrie.

Le *Montreal Institute* s'inspire des *Mechanics' Institutes* britanniques et écossais. Le concept est né à Glasgow en 1823, grâce à l'initiative de pédagogues réformateurs qui invitent les hommes à venir étudier «les progrès de la machine et l'application des sciences à l'industrie⁸⁴.» Créé surtout pour des membres de l'élite anglophone, il poursuivait le même objectif que le *Mechanics' Institute* de Londres: enseigner les arts et les sciences. Ce sont des dignitaires, issus de la communauté anglophone locale, qui en assurent la direction⁸⁵. Les locaux mis à sa disposition servent de collège technique, de bibliothèque, de cabinet de lecture, de salle de conférence et de musée populaire. Pour des raisons obscures, l'Institut interrompit ses activités entre 1835 et 1840. En fait, cette période est très agitée. Les troubles qui ont entraîné la rébellion de 1837-1838 sont peut-être à l'origine de cette fermeture.

En 1840, l'Institut, réorganisé, ouvre à nouveau ses portes et est constitué légalement en 1845. En 1840, une école du jour est organisée à l'intention des fils de ses membres, ainsi qu'une école du soir. Les cours du jour subsistent pendant quelques années, jusqu'à ce que «la qualité des écoles publiques se soit suffisamment améliorée pour pouvoir répondre aux besoins des élèves⁸⁶.» En effet, à cette époque, la majorité des écoles étaient privées et l'on peut supposer qu'elles n'offraient pas de cours techniques. Dans les cours du soir, les élèves apprennent à lire, à écrire et à compter; on y enseigne le français, de même que le dessin architectural, industriel et ornemental. Les cours du soir comportent un niveau élémentaire et un niveau avancé. L'ouvrier y reçoit une formation de base et y acquiert des connaissances théoriques se rapportant à son travail. Le *Mechanics' Institute* va offrir ces cours pendant 30 ans, jusqu'à ce que le Conseil des arts et manufactures instaure des cours gratuits et que soient créés, en 1888, des cours du soir relevant du gouvernement. Il est important de souligner que l'action de l'Institut s'avère être l'une des premières initiatives

81. O. Bélanger, prêtre, *La formation professionnelle dans les centres d'apprentissage*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1949, p. 46-67.

82. Pour les périodes antérieures à celles de notre recherche, on peut consulter: J.P. Hardy, *L'apprentissage à Québec sous le régime français*, thèse de maîtrise, Université Laval, 1973; et T. Ruddell, *Apprenticeship in Early Nineteenth Century in Quebec, 1793-1815*, thèse de maîtrise, Histoire, Université Laval, 1969; P. Audet, *Apprenticeship in Early Nineteenth Century Montreal, 1790-1812*, thèse de maîtrise à l'Université Concordia, 1975; et P. N. Moogk, *Apprenticeship indentures: A Key to Artisans Life in New France, Canadian Historical Association Reports*, 1971.

83. Cette section s'inspire des ouvrages suivants: *Mechanics' Institute of Montreal, Report, 1935; The Mechanics' Institute of Montreal, One Hundredth Anniversary, 1840-1940, Report, 1940; The Mechanics' Institute of Montreal, Hundred and Tenth Annual Report, 1950; Mechanics' Institute of Montreal Library, 121st Annual Report, 1960; "Atwater Library: 140 Years of Dust", The Gazette, Montreal, 30 September 1980, p. 5; R. Heap, «Un chapitre dans l'histoire de l'éducation des adultes au Québec: les écoles du soir, 1889-1892», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34, mars 1981, 4 p., p. 597-599; L. Hébert, «Développement du Mechanics' Institute de Montréal (1828-1850)», travail présenté à M. Yvan Lamonde, Université McGill, avril 1980; G. Fidler, Université Concordia (travail en cours de réalisation).*

84. *The Mechanics' Institute of Montreal, One Hundred Anniversary, 1840-1940, Report*, 1940, p. 3.

85. J.P. Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, thèse de doctorat, faculté des Lettres, Université Laval.

86. *The Mechanics' Institute of Montreal, op. cit.*, p. 8.

structurées, au Canada, visant à assurer une formation technique aux adultes.

Les activités de l'Institut dépassent le cadre de la formation technique. En effet, les membres organisent des manifestations culturelles, sociales et éducatives. On met sur pied un *Mechanics' Festival* annuel qui est en fait une exposition industrielle. La salle de conférence devient un centre culturel de premier plan à Montréal, et des invités de renom viennent y donner des concerts et des exposés. À la fin des années 1880, le nombre de membres atteint presque le millier et la bibliothèque contient près de 10 000 volumes.

Le *Mechanics' Institute* va évoluer en fonction des conditions sociales, politiques et économiques pour s'adapter peu à peu aux besoins des travailleurs anglophones⁸⁷. L'Institut n'a toutefois jamais atteint son objectif premier, qui était de permettre aux apprentis d'acquérir des connaissances pratiques, parce qu'on leur demandait d'abord d'apprendre à lire et à écrire⁸⁸. En fait, ce sont toujours les besoins des industriels, commerçants, professionnels et dirigeants religieux qui ont prévalu au détriment de ceux des ouvriers; les programmes culturels proposés en font foi. Enfin, la tradition qu'a instaurée cet Institut favorisera la mise sur pied, vers 1908, du *Montreal Technical Institute*.

Parallèlement au *Mechanics' Institute*, il existe des collèges industriels, une école polytechnique et des instituts d'artisans. Ces instituts, dont on ne sait à peu près rien, s'adressent aux Canadiens français et sont répartis dans 25 villes du Québec⁸⁹. Ils offrent, eux aussi, des cours du soir. L'abbé Colin qualifie leur travail d'«apostolat industriel».

*Parce qu'en appliquant, comme vous le faites, vos efforts à la pensée; en cultivant cette pensée; en la perfectionnant avec assiduité dans vos écoles du soir, vous ranimez en vous le principe même de votre activité; vous fécondiez le sol le plus productif de la nature*⁹⁰.

Selon Louis-Philippe Audet⁹¹, des collèges industriels sont créés entre 1846 et 1856. Certaines de ces institutions se transformeront en collèges classiques. Initialement, ils offraient une formation commerciale et n'avaient d'industriel que le nom. D'ailleurs, durant la même période, les *Business College* apparaissent dans la communauté anglophone. De fait, le secteur commercial semble être bien desservi par les institutions académiques. L'Académie commerciale catholique, fondée en 1859, prend le nom d'École du Plateau, en

1872, et se transforme en École polytechnique à partir de 1874. La nouvelle École polytechnique vise dorénavant la formation d'ingénieurs; elle sera intégrée à la faculté des Arts de la succursale de l'Université Laval à Montréal en 1888. Enfin, en 1880, l'Institut des comptables agréés est créé à Québec.

Une autre expérience, dans le domaine de l'éducation des adultes, est celle de la Société Saint-Vincent-de-Paul. Elle organise, vers 1868-1869, avec l'aide de l'Archevêque de Québec, une école gratuite du soir pour venir en aide d'abord aux enfants pauvres. Les Frères des écoles chrétiennes et les Commissaires des écoles catholiques de Québec mettent l'École des Glacis à la disposition de la Société. Des professeurs de la région offrent bénévolement leurs services. L'école du soir ouvre ses portes le 2 décembre 1868. Les candidats sont si nombreux qu'on doit procéder à une sélection. L'école offre ensuite un cours commercial bien structuré à une clientèle qui, selon les règlements, devait avoir entre 15 et 25 ans⁹²; ses étudiants sont de jeunes travailleurs non qualifiés, ou sans emploi.

Cette période est donc marquée par des initiatives d'organisations indépendantes dans le domaine de l'éducation des adultes. Ces organisations vont poursuivre leurs activités malgré les faibles moyens dont elles disposent. Toutefois, l'éducation des travailleurs ne se développera vraiment qu'à partir de la création du *Conseil des arts et manufactures* en 1869.

Initiatives de formation des travailleurs au XIX^e siècle

18	Cours du soir des sociétés ou instituts d'artisans.
1828	Création du "Montreal Mechanics' Institute".
1846-1856	Création de collèges industriels.
1859	Création de l'Académie commerciale catholique (1859-1872).
1868	Création de l'école du soir de la société Saint-Vincent-de-Paul.
1869	Création du Conseil des arts et manufactures (1869-1928).
1870	L'abbé Chabert crée l'Institution nationale des beaux-arts.
1872	Organisation des écoles de métiers du Conseil des arts et manufactures.
1872	L'Académie commerciale catholique devient l'Académie commerciale du Plateau.
1874	Création de l'École polytechnique à Montréal.
1887	Création des écoles d'industries à Montréal; affiliation de l'École polytechnique à la succursale de l'Université Laval à Montréal.

87. J.P. Charland explique comment le *Montreal Mechanics' Institute* échappe historiquement à la communauté francophone du Québec et à ses dirigeants politiques. «Ce n'est que lorsque le secrétariat provincial remet au ministère de la Jeunesse la responsabilité des subventions de l'institut en 1959 que l'on découvre alors l'existence de cet institut, et qu'une vaste enquête est menée pour savoir de quoi il s'agit». J.P. Charland, *op. cit.*, p. 36.

88. G. Fidler, *op. cit.*

89. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 40.

90. Abbé Colin, prêtre de Saint-Sulpice, «L'ouvrier», discours à l'Institut des artisans canadiens, le 2 avril 1869, *L'écho du cabinet de lecture paroissial de Montréal*, 11, 1869, p. 341.

91. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 68-71.

92. R. Heap, *op. cit.*, p. 599.

1889	Dépôt du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail. Création du Conseil du travail de Montréal. Le gouvernement Mercier crée officiellement les écoles du soir.
1890	Création de plusieurs clubs ouvriers à Montréal.

Des initiatives gouvernementales

L'industrialisation favorise la mécanisation et la division du travail. La mécanisation change la nature du savoir technique, d'où la nécessité d'une formation professionnelle qui réponde au renouvellement constant des besoins de l'industrie. Dans l'ensemble, le réseau d'enseignement spécialisé québécois ne répond pas adéquatement au milieu industriel, malgré certains efforts du gouvernement et de quelques entreprises⁹³. La période 1869-1907 se caractérise par l'avènement des écoles de métiers du Conseil des arts et manufactures (1869-1928) et des écoles du soir du gouvernement Mercier (1889-1892).

Les écoles de métiers

Le Conseil des arts et manufactures, créé en 1869 dépend, pour son financement, des subventions provenant du gouvernement, des industries locales et des conseils municipaux. Il se dote, semble-t-il, d'un secteur anglophone. Il ira jusqu'à encourager le *Montreal Mechanics' Institute*, alors que celui-ci est en concurrence avec un organisme desservant les Canadiens français, l'*Institution nationale des beaux-arts* (1870-1879), créée par l'abbé Chabert⁹⁴.

L'organisation des écoles de métiers par le Conseil date de 1872. Ces écoles s'adressent aux artisans manufacturiers et se spécialisent dans l'enseignement du dessin industriel⁹⁵. Les travailleurs qui fréquentent ces écoles sont généralement de jeunes apprentis qui vont y suivre des cours de dessin. À l'origine, elles prévoient être la contrepartie des *Mechanics' Institutes* en offrant aux ouvriers francophones une formation professionnelle suffisante⁹⁶.

Les écoles de métiers connaissent deux grandes périodes de croissance. La première correspond aux années 1872-1890, puis c'est la stagnation, et une deuxième période au XX^e siècle, de 1907 à 1929⁹⁷.

Durant la période 1872-1890, certaines compagnies élaborent seules ou avec le Conseil des arts et manufactures, des programmes de formation pour leurs employés. Le Canadien Pacifique, notamment, organise des cours aux usines Angus. Ces cours «visent à la fois la moralisation et la formation technique, s'étalent sur quatre ou cinq ans, et ont lieu pendant les

heures de travail et le soir⁹⁸.»

Une étude biographique révèle l'apport de l'abbé Joseph Chabert dans le domaine de l'éducation des travailleurs. Ses préoccupations sont «l'éducation des classes ouvrières et leur spécialisation technique et artistique⁹⁹.» Il crée l'Institution nationale, école spéciale des beaux-arts, sciences, arts et métiers et industries, en 1870¹⁰⁰. L'Institution met à la disposition des travailleurs un éventail de cours leur permettant d'améliorer leurs connaissances et leurs conditions matérielles¹⁰¹. Après neuf années d'existence, l'Institution ne survit pas aux difficultés financières.

Durant la période 1879-1888, le gouvernement provincial et la Commission scolaire catholique de Montréal dirigent conjointement l'*École polytechnique*. C'est en quelque sorte une réaction montréalaise en faveur des initiatives du gouvernement québécois, puisque l'Université Laval à Québec avait toujours refusé de participer à des projets gouvernementaux par crainte d'une ingérence dans ses affaires. Première école d'ingénieurs au Canada, l'École polytechnique organise, dès 1887-1888, des cours privés et publics au cabinet de lecture paroissial, où se tiennent des conférences organisées par l'Université Laval à Montréal, qui étend le champ de ses activités, notamment en littérature et en sciences¹⁰². L'École polytechnique connaît des débuts modestes; elle comptera 14 étudiants en 1894 et 48 en 1902, dont quelques adultes à temps partiel¹⁰³.

Les écoles du soir

Nous venons de voir que des cours de perfectionnement étaient offerts aux travailleurs. Ils visaient à rendre les ouvriers aptes à répondre aux changements technologiques. Cependant, avec le développement de la mécanisation, un nombre grandissant de travailleurs en sont réduits à effectuer des tâches monotones et ingrates. Dans une ville comme Montréal, la masse des prolétaires augmente rapidement durant la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les quartiers les plus peuplés sont ceux de l'Est où habitent une majorité d'ouvriers canadiens-français¹⁰⁴. C'est dans ces quartiers ouvriers que le taux de mortalité est le plus élevé et le niveau d'instruction le plus faible. En 1871, au Québec, on dénombre proportionnellement cinq fois plus d'analphabètes qu'en Ontario et deux fois plus

98. *Idem*, p. 25.

99. C. Larivière-Derome, «Un professeur d'art au Canada au XIX^e siècle: l'abbé Joseph Chabert», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28, 3 décembre 1974, p. 350; l'auteur affirme qu'en 1868, l'Art Association et la Société des artisans canadiens-français étaient les seules organisations à offrir des cours du soir aux ouvriers.

100. *Idem*, p. 353, 354.

101. *Idem*, p. 355-357.

102. C.R. Touchette, *Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal, 1876-1950*, thèse de doctorat, Université de Toronto, 1973, p. 45.

103. *Idem*, p. 83.

104. J. Bernier, «La condition des travailleurs, 1851-1896», J. Hamelin, dir., *Les travailleurs québécois, 1851-1896*, (Collection de l'histoire des travailleurs), 2^e édition, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975, 221 p.

93. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 17.

94. *Idem*, p. 46; R. Heap, *op. cit.*, p. 600.

95. R. Heap, *op. cit.*, p. 599.

96. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 42.

97. *Idem*, p. 50-52.

que dans les provinces maritimes¹⁰⁵.

Tableau comparé du Québec et de l'Ontario*

Financement pour l'ensemble de l'éducation (primaire et secondaire) en 1874 dans la province de Québec et celle de l'Ontario

	Québec	Ontario
Nombre moyen d'étudiants présents quotidiennement	171 200	193 200
Octrois provinciaux en \$	134 088	249 703
Financement local en \$	447 595	1 379 981

Les Chevaliers du travail et d'autres syndicalistes se penchent sur les conditions de vie des travailleurs qui, selon eux, ne peuvent être améliorées que par une meilleure éducation. À l'encontre de ces idées progressistes, les éléments conservateurs s'objectent à l'adoption d'une loi en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite. La création des écoles du soir par le gouvernement libéral s'avère être un compromis entre ces deux positions. Ces écoles, qui s'adressent aux francophones et aux anglophones, ont pour but de permettre aux travailleurs d'obtenir une instruction élémentaire de base ou de la compléter¹⁰⁶. Leur principal attrait réside dans le fait qu'elles soient gratuites. Elles sont donc accessibles à l'ensemble des ouvriers qui saisiront là l'occasion de parfaire leur formation, malgré certaines difficultés. L'inspecteur de manufactures du gouvernement québécois, monsieur James Mitchell, notait, en 1890 : *Je puis dire [...] que les écoles du soir, inaugurées l'hiver dernier, ont été très appréciées par les classes ouvrières, mais elles peuvent difficilement être fréquentées par les enfants qui, épuisés pendant la journée par leur travail dans les manufactures de laine, de coton ou de cigares, n'ont pas de loisirs à consacrer à l'exercice mental du soir*¹⁰⁷.

L'Église voit d'ailleurs d'un bon oeil le développement des écoles du soir qui ont, selon ses promoteurs, « une formation de moralisation et de contrôle social¹⁰⁸. » En effet, l'éducation des travailleurs, dans ce contexte, doit les éloigner des associations syndicales. Le programme d'étude proposé par les écoles du soir comprend l'enseignement du français, de l'anglais, de la géographie, de l'histoire, de la comptabilité, du dessin industriel et de la lecture. Le choix des cours est laissé à la discrétion des travailleurs. La seule exigence pour être admis à ces cours est d'avoir 16 ans.

Si le clergé catholique appuie le mouvement des écoles du soir, il continue à s'opposer à l'instruction obligatoire gratuite. Lorsqu'en 1891 le nouveau gouverne-

ment conservateur remet en question l'existence des écoles du soir en abolissant leur gratuité, le clergé incitera les travailleurs à s'y inscrire malgré tout. Évidemment, les inscriptions diminuent, ce qui justifie, aux yeux des politiciens conservateurs, l'abandon du programme en 1892¹⁰⁹. Le problème crucial, en ce qui concerne l'éducation des travailleurs, demeure en fait l'adoption d'une loi de l'instruction obligatoire. L'inspecteur de manufacture Louis Guyon note à ce propos, en 1891, *Je me demande si le gouvernement qui, en ce moment montre tant de sollicitude pour l'éducation de l'ouvrier, ne prendra pas de mesures pour rendre obligatoire l'éducation élémentaire des enfants, avant qu'il leur soit permis de travailler à la fabrique...*¹¹⁰

Plus de 50 années s'écouleront avant qu'un gouvernement québécois n'adopte une loi sur l'instruction obligatoire¹¹¹.

Du côté anglophone, les écoles du soir du gouvernement Mercier attiraient de nombreux immigrants désireux d'apprendre l'anglais, en plus des élèves qui avaient dû quitter l'école pour travailler, avant même d'avoir terminé leur cours primaire. Il semble que, malgré le retrait des subventions par le gouvernement conservateur, on ait pu, à l'aide de fonds divers, poursuivre le programme après 1892. Le *Montreal Protestant Board of School Commissioners* devait pourvoir aux besoins en fournitures, livres, bâtiments, éclairage et chauffage. En 1894, Montréal comptait 7 écoles du soir régies par le Secrétariat provincial et le *Protestant Board of School Commissioners*. Au fil des ans, divers types de cours firent leur apparition. Il y eut d'abord des classes séparées pour les hommes et les femmes; puis, en 1901-1902, apparaissent les classes mixtes. Il subsiste toutefois des écoles séparées pour l'enseignement des travaux manuels aux hommes, de la cuisine et de la couture, aux femmes.

En conclusion, nous dirons que l'éducation des travailleurs, durant la seconde moitié du XIX^e siècle, a connu deux périodes. La première débute avec la création du *Montreal Mechanics' Institute* et les sociétés d'artisans. C'est une période peu connue, durant laquelle des organisations privées interviennent en éducation des adultes. Pendant la deuxième période, l'urgence de donner une formation technique aux travailleurs est ressentie par plusieurs groupes, qui éveillent l'opinion générale en soumettant sur la place publique les problèmes de l'analphabétisme et de l'accessibilité à l'éducation. Progressivement, le gouvernement du Québec en vient à s'intéresser, lui aussi, à l'éducation des travailleurs. Mais aussi longtemps qu'il ne légifèrera pas au sujet de l'instruction obligatoire et gratuite, des générations de jeunes Québécois vont grossir les rangs des travailleurs non scolarisés et non qualifiés.

Le problème de la formation de travailleurs qualifiés et de techniciens se fait aussi sentir dans tout le Canada. Cependant, le gouvernement fédéral rejette les demandes des groupes de pression qui désirent le voir s'occuper de la formation technique. En fait,

105. *Idem*, p. 55.

*Claude Marceau; *Évolution de la conscience ouvrière 1840-1940*, thèse de maîtrise, Sociologie; Université de Montréal, 1969, p. 67.

106. R. Heap, *op. cit.*, p. 608.

107. J. De Bonville, *Jean-Baptiste Gagnepetit: Les travailleurs montréalais à la fin du XIX^e siècle*, Montréal, Ed. de l'Aurore, 1975, p. 139.

108. R. Heap, *op. cit.*, p. 620, 623, 625.

109. R. Heap, *op. cit.*, p. 620, 623, 625.

110. J. De Bonville, *op. cit.*, p. 139.

111. L.P. Audet, «La querelle de l'instruction obligatoire», *Les cahiers des Dix*, Montréal, 1959, p. 148.

Ottawa refuse, à cette époque, de s'ingérer dans un domaine de juridiction provinciale¹¹². Ce seront les dirigeants de la communauté anglophone de Montréal qui prendront de nouveau l'initiative et créeront le *Montreal Technical Institute*, en 1906. L'année suivante, le gouvernement du Québec sanctionnera le fait par les lois créant les corporations des écoles techniques de Québec et de Montréal¹¹³.

112. R.M. Stamp, "Technical Education, The National Policy and Federal-Provincial Relations in Canadian Education 1899-1919", *Canadian Historical Review*, 52, 4, décembre 1971, p. 404, 405.

113. O. Bélanger, *op. cit.*, p. 52, 53; J. P. Charland, *op. cit.*, p. 80.

La formation sociale et culturelle

La contribution particulière des associations volontaires des communautés francophones et anglophones à l'éducation des adultes, dans la société québécoise du XIX^e siècle, n'a guère fait l'objet d'une étude systématique. La vie associative, pendant cette période, a pourtant connu un développement considérable. Les associations ont tenté de pallier l'absence de services sociaux structurés et institutionnalisés et de faire face à l'ampleur, à la nouveauté et à la variété des besoins sociaux et éducatifs créés par l'industrialisation et l'urbanisation.

La vie associative

Les «associations littéraires»

Quelques associations littéraires sont créées au Bas-Canada, dès les années 1820. Les plus prestigieuses sont la *Quebec Literary & Historical Society*, fondée à Québec en 1824, et la *Natural History Society*, fondée à Montréal en 1825. Ces sociétés ne rassemblent toutefois que des érudits avides de connaissances scientifiques ou historiques. D'autres sociétés se forment par la suite, au fil des années : la Société patriotique en 1830, la Société Saint-Jean-Baptiste en 1832-1834, enfin des sociétés ethniques, comme *St. Patrick*, *St. Andrew*, *St. George*. C'est surtout à partir de 1840 que les associations littéraires prolifèrent. À cette époque, l'idée même d'association est mise de l'avant dans tous les secteurs de l'activité humaine, et l'on voit naître de multiples sociétés d'entraide.

Il convient de rappeler brièvement les facteurs socio-politiques qui expliquent le succès que va obtenir l'idée d'association, au milieu du XIX^e siècle¹¹⁴. L'accroissement spectaculaire de la population canadienne-française entraîne l'émergence d'une jeunesse plus nombreuse. Des vagues d'immigration anglophone vers 1815, ainsi que l'appauvrissement des sols, entraînent des déplacements de population. De plus, l'industrialisation et l'urbanisation aboutissent à un affaiblissement considérable des liens familiaux et sociaux, tels qu'ils étaient vécus dans le cadre d'une vie traditionnelle à la campagne. Les individus se retrouvent isolés, ils doivent faire face à de nouveaux modes de production et d'existence. Alors que les anglophones occupent une position stratégique au plan de la production, des professions et même de l'administration publique, les francophones, surtout après

l'échec politique de 1837, sont enclins à se replier sur eux-mêmes. Dans ce contexte, l'idée d'association, que prônent tous les organes de presse libéraux, prend toute sa signification. Il faut substituer à «la concurrence qui ruine les uns et enrichit les autres», [...] «de concours qui enrichit tout le monde»¹¹⁵.

Dans le domaine culturel, la création d'associations se révélera d'autant plus importante qu'à l'époque, les activités proprement culturelles sont fort rares dans la mesure où, hors de l'Église, il n'y a pas de lieu où se forme l'identité sociale et ethnique. «Chez nous, il n'y a point de théâtre, [...] de concerts, [...] de sociétés savantes, [...] de cercles»¹¹⁶. L'association devient aussi une réponse à la pénurie d'instruments d'éducation et d'instruction. En effet, l'abolition en 1836 de la Loi sur l'éducation avait entraîné la désagrégation du système scolaire et sa reprise en main par l'initiative privée et cléricale. Ce sont les journaux libéraux qui se font les promoteurs de l'idée d'association : *La Minerve*, *L'Avenir*, *L'Aurore*, etc. «Les journaux font les associations, et les associations font les journaux»¹¹⁷. Les associations seront un instrument de propagation des idéaux libéraux et nationalistes au service d'une bourgeoisie libérale à laquelle l'établissement d'un gouvernement responsable, à partir de 1840, ouvre des horizons politiques nouveaux. Elles joueront le rôle d'écoles préparatoires où l'éducation politique se forme, où les jeunes gens commencent à se ceindre et à se former à la lutte, en attendant qu'une autre arène vienne s'ouvrir devant eux et les inviter à y défendre les intérêts de leur patrie contre les empiètements du pouvoir¹¹⁸.

Les «associations littéraires», ou «associations culturelles» à recrutement volontaire et à but non lucratif, s'inspirent autant de l'expérience des *Mechanics' Institutes* que du mouvement des cabinets de lecture d'Europe occidentale. On les connaît sous différentes dénominations «institut littéraire», «institut d'artisans», «association de bibliothèques». Les associations qui se créent offrent une formation non formelle. Les membres établissent eux-mêmes la source et le contenu des expériences d'apprentissage. Par exem-

114. Ce chapitre est, pour une large part, redevable au texte de Y. Lamonde, «Les associations au Bas-Canada : de nouveaux marchés aux idées (1840-1867)», *Histoire sociale/Social History*, VII, 16, novembre 1975, p. 361-369.

115. «De l'association», dans *La Minerve*, 5 juin 1843, cité dans Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 364.

116. L.O. Létourneau, «La société canadienne», 1845, dans Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 363.

117. «Esprit d'association, journalisme, etc.», *L'Aurore*, 5 mai, 14 juillet, 1^{er} août, 1843, *La Minerve*, 12 juin 1843, dans Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 368.

118. «Institut canadien», *L'Aurore*, 4 novembre 1845, dans Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 366.

ple, la *Montreal Natural History Society*, fondée en 1825, fournit aux Montréalais un forum pour les discussions scientifiques¹¹⁹. Yvan Lamonde souligne que cette société, par son musée, sa bibliothèque et ses diverses activités, a joué un rôle important dans l'histoire des sciences à Montréal, au Québec et au Canada¹²⁰. Les «instituts» ou associations représentent un phénomène urbain, car il leur faut un minimum de regroupement humain pour vivre. Ils sont subventionnés par les cotisations des membres, les abonnements à la bibliothèque, la générosité publique et des subventions gouvernementales intermittentes.

Le modèle de l'Institut canadien

Le premier Institut canadien, fondé à Montréal en 1844, fut le plus important à divers titres. Son originalité vient du fait qu'il se définit comme «un lieu d'instruction, d'éducation mutuelle et de progrès général, sans distinction de classe, de fortune, de rang, de religion et de langue». En 1855, il comptait déjà 664 membres. En 1871, il en comptera 776. À cause de l'incendie qui fit disparaître ses archives en 1855, on ignore s'il y avait, dès l'origine, des ouvriers et des artisans parmi les membres, comme dans les *Mechanics' Institutes*. Selon Yvan Lamonde, les membres étaient surtout des marchands, des commis-marchands et des gens de professions libérales¹²¹. L'Institut abritait une bibliothèque qui possédait près de 7 000 volumes en 1871 et près de 11 000 en 1879. Il y avait, en circulation, 1 383 volumes en 1871 et 5 597 en 1879. Il s'agissait principalement d'ouvrages qui prônaient des idées libérales. Une salle des nouvelles fut greffée à la bibliothèque à partir de 1855; on pouvait y consulter jusqu'à 110 périodiques reçus de France, de Belgique, de Grande-Bretagne, des États-Unis, du Haut et du Bas-Canada. Un musée complétait l'ensemble.

On donnait à l'Institut des conférences publiques au rythme de 10 par année; fréquemment, le conférencier invité était un visiteur étranger. Il advint même que deux femmes y donnèrent une conférence! Les membres pouvaient aussi y présenter des essais. Toutefois, ce qui a surtout contribué à la politisation et au rayonnement de l'Institut canadien de Montréal, ce sont les discussions hebdomadaires: les membres, une semaine à l'avance, choisissaient un sujet d'actualité; un orateur prenait un parti, un autre défendait la position adverse et la salle votait sur la validité des arguments. En ce sens, «l'Institut canadien de Montréal fut, selon certains, pendant trente ans l'expérience quotidienne de la démocratie¹²².» Il est facile de comprendre que le leadership de l'Institut fut exercé principalement par des avocats. Les discussions hebdomadaires représentaient une excellente école pratique pour les jeunes avocats. Et, il n'y a pas davantage lieu de s'étonner «qu'avec un tel programme, [...] l'Institut canadien [...] soit devenu l'ennemi à abattre

de l'Archevêque de Montréal et de ses collègues du clergé canadien¹²³.»

L'Institut canadien et l'Église catholique

Vers 1855, alors qu'il est devenu évident que le mouvement des instituts canadiens libéraux est très fort, les forces réactionnaires vont tenter de les contrôler, puis vont carrément récupérer l'idée d'association culturelle pour créer les leurs. L'Institut canadien de Longueuil, créé par 30 personnes en 1857, sur les mêmes bases que celui de Montréal, fournit un exemple de la volonté de contrôle de l'Église sur l'Institut. L'activité principale de cet Institut a été l'organisation de discussions entre les membres, autour d'un thème choisi par eux et portant surtout sur la vie municipale. À partir de 1858, on prohibe tout sujet politique. La même année, à la suite de la publication, par Mgr Bourget, d'une circulaire condamnant les mauvais livres, les mauvais journaux et les mauvais discours, l'Institut de Longueuil demande l'assistance du curé Thibault pour le choix des livres et la révision du catalogue de la bibliothèque.

«Différemment de leurs collègues montréalais, les membres de l'Institut canadien de Longueuil acceptaient, ce faisant, un droit de regard extérieur, religieux, sur des affaires de régie interne. Il y avait dans ce geste un pas évident vers la temporisation, vers la modération, dans un village où des pressions sociales et religieuses rendaient plus difficile toute attitude de marginalisation¹²⁴.

C'est à partir de cette époque qu'un certain nombre d'instituts canadiens changent de nom. En 1858, le curé Thibault et quelques notables fondent le Cabinet de lecture paroissial de Saint-Antoine-de-Longueuil, sorte d'institut canadien confessionnel organisé autour de la réalité paroissiale et cléricale. Des difficultés économiques dues au désintérêt de certains membres, ainsi que «les obstacles suscités par les ennemis du Progrès et de l'Éducation» et «le front des éteignoirs de l'Éducation populaire¹²⁵» entraînent la mort de l'Institut de Longueuil en 1860. La même année, disparaît le Cabinet de lecture paroissial.

De plus, l'Église se met à fonder un grand nombre de cabinets de lecture paroissiaux, puis des «instituts» catholiques. Mais, pour abattre l'Institut canadien de Montréal, cela ne suffit pas. Le grand coup est donné en 1869, lorsque le pape condamne l'Institut pour sa bibliothèque. Cette condamnation trouve des échos à partir de 1872, au moment où l'on connaît un recul des idées libérales à cause de l'échec de l'opposition libérale à la Confédération. Parallèlement, l'Institut connaît des difficultés économiques. Il se donne une nouvelle constitution, en 1871, et se transforme pratiquement en bibliothèque publique. On ne saurait sous-estimer l'influence politique de l'Institut canadien, dans la mesure où il a été l'un des lieux privilégiés de la réflexion des «Rouges intellectuels», et de la légitimation de leurs idées libérales et nationalistes.

119. S.B. Frost, *The History of McGill in Relation to Montreal and Quebec*, Université McGill, Montréal, 1979, p. 21.

120. Y. Lamonde, *Les bibliothèques de collectivités à Montréal (17^e siècle-19^e siècle)*, ministère des Affaires culturelles, Bibliothèque nationale du Canada, 1979, p. 1.

121. *Ibidem*.

122. Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 4.

123. *Ibidem*.

124. Y. Lamonde, «L'Institut canadien de Longueuil», *Bulletin de la société d'histoire de Longueuil*, décembre 1973, p. 8.

125. *Idem*, p. 9.

Les associations en milieu anglophone

Chez les anglophones, la nécessité de se regrouper de façon informelle au niveau local ou régional, à partir d'affinités professionnelles ou ethniques, devient de plus en plus réelle. Peu à peu, l'idée d'association fait son chemin. Les associations représentent alors aussi bien un lieu de reconnaissance ethnique ou professionnelle qu'une solution d'entraide, face à certains problèmes auxquels les membres sont confrontés dans leur vie quotidienne.

Associations anglophones de promotion collective de 1850 à 1900

1856	Irish Protestant Benevolent Association
1860	Church of England Association for Young Men
1866	United Protestant Workingmen's Benefit Society
1867	Montreal Workingmen's Benefit and Widows and Orphans Provident Society
1868	St. Ann's Total Abstinence and Benefit Society St. Gabriel's Total Abstinence and Benefit Society
1870	Irish Land League, Montreal Branch Irish Mutual Building Society St. Ann's Building Society St. Bridget's Building Society St. Gabriel's Building Society
1872	Irish Catholic Benevolent Association
1877	Ladies' Hebrew Benevolent Society of Montreal
1880	Irish National Land League
1880	Catholic Young Men's Society of Montreal
1880	St. Anthony's Young Men's Society
1880	St. Ann's Young Men's Society
1880	St. Bridget's Young Men's Society
1881	Montreal Bnai Brith
1883	Catholic Mutual Benefit Society
1891	Jewish Colonization Association
1892	Ancient Order of Hibernians
1898	The Zionist Organization of Canada Montreal Society

Le meilleur exemple d'associations de promotion collective est sans doute la *St. Patrick's Society*. Depuis 150 ans, cette société permet au patriotisme irlandais de se manifester, que ce soit par l'intermédiaire de son défilé annuel, de bals de charité ou de ses porte-parole colorés. Si la célébration de la Saint-Patrice à Montréal remonte au moins à 1819, ce n'est toutefois qu'en 1838 que la *St. Patrick's Society* y est constituée en société nationale. La Société se donne pour mission de promouvoir l'harmonie et l'entraide chez les Irlandais

de Montréal, d'aider ses membres dans le besoin et de défendre leurs intérêts collectifs.

La *St. Andrew's Society*, fondée en 1835, a un rayonnement national. Elle s'occupe, entre autres choses, d'aider les immigrants écossais qui arrivent à Montréal, les gens désireux de s'établir dans le Bas et le Haut-Canada, de même que les citoyens dans le besoin. En 1857, la Société ouvre une maison à l'intention des Écossais sans abri. En 1859, elle crée un bureau de placement pour les Écossais de Montréal et, en 1860, voit à l'instauration d'une soupe populaire, en réponse à l'extrême pauvreté qui frappe Montréal¹²⁶.

Les sociétés nationales, dont nous venons de voir 2 exemples, constituent un point de ralliement et de formation pour les nouveaux arrivants. Le sentiment d'une appartenance donne confiance aux immigrants qui s'établissent à Montréal. Ces sociétés ont joué un rôle important dans l'émergence de leaders. Par exemple, c'est par son engagement au sein de la *St. Patrick's Society* de Montréal que D'Arcy McGee a acquis expérience et renom¹²⁷.

Les bibliothèques

Il existe, à ce jour, peu d'ouvrages publiés qui traitent de l'évolution des bibliothèques au Québec¹²⁸. Les bibliothèques de collectivités, c'est-à-dire celles qui s'adressent à des groupes plus ou moins restreints de la population, ont précédé les bibliothèques publiques, ouvertes à tous, qui ne feront leur apparition qu'à la fin du XIX^e siècle.

Les premières bibliothèques

Si des bibliothèques ont bien existé depuis le début de la colonie, elles ne prennent véritablement de l'essor qu'au milieu du XIX^e siècle, où leur prolifération remarquable est redevable à deux phénomènes : l'urbanisation et la spécialisation des tâches dues à l'industrialisation. Les Jésuites sont les premiers à introduire en Nouvelle-France, en plus des ouvrages visant à alimenter la vie spirituelle de la colonie, des ouvrages utiles à la formation des adultes. Ils rassemblèrent, dès 1632, des livres pratiques en géographie, hydrographie, médecine, etc., pour pallier le manque de spécialistes de la colonie¹²⁹.

La Conquête entraîne la coupure avec la mère-patrie. C'est une situation dramatique pour le Canada français, au niveau de l'importance des imprimés, car l'Angleterre conserve, pendant une centaine d'années, le monopole du commerce. Les livres français, s'ils continuent malgré tout à entrer dans la colonie, le font

126. J. Harvey, *Upper Class Reaction to Poverty in Mid Nineteenth Century Montreal: A Protestant Example*, thèse de maîtrise, Université McGill, 1978, p. 71.

127. G.R.C. Keep, p. 89, 112.

128. L'essentiel de ce chapitre est inspiré du livre de Y. Lamonde, *Les bibliothèques de collectivités à Montréal (17^e siècle — 19^e siècle)*, Montréal, ministère des Affaires culturelles, Bibliothèque nationale du Québec, 1979.

129. P.E. Fillion, «La première bibliothèque canadienne, le Collège des Jésuites à Québec», dans *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, mélanges offerts à Edmond Desrochers, s.j., Montréal, ASTED, 1977, p. 273.

seulement après être passés par Londres¹³⁰. La pénurie de livres français est surtout critique en ce qui a trait aux livres de classe; les quelques grammaires que l'on possède sont entourées de plus de respect que les manuscrits du Moyen-Âge. Il faut se rappeler que l'édition proprement canadienne n'apparaît qu'en 1760 et demeure longtemps très limitée¹³¹. Après la Conquête, sont mises sur pied des bibliothèques de type anglo-saxon; bibliothèques commerciales où l'on pouvait louer des livres, et bibliothèques de souscription par actions qui sont : *Introduites par le conquérant dans le but de neutraliser certains courants intellectuels, ces institutions avaient le défaut de ne pas correspondre aux structures et aux institutions culturelles auxquelles les Canadiens étaient habitués par leur origine française*¹³².

La *bibliothèque de volumes mis en circulation*, la "circulating library" est une bibliothèque commerciale, propriété d'un individu. Elle met des volumes à la disposition de ceux qui y souscrivent. Dix bibliothèques de ce type voient le jour à Montréal entre 1820 et 1850, ce qui «indique déjà l'importance des modèles britanniques dans l'histoire des formes culturelles au Québec»¹³³.

Dans l'ensemble, l'implantation de bibliothèques de type britannique ne connut très peu de succès auprès de la population francophone. Les Canadiens français ne se reconnaissent toujours pas dans ces nouvelles institutions culturelles. Le pays se prête mal à l'organisation de bibliothèques, à cause de sa faible densité de population. Le système d'éducation, qui repose alors uniquement sur le clergé, se trouve en pleine crise et le taux d'analphabétisme demeure toujours très élevé.

L'évolution de la législation

Trois dates importantes jalonnent la législation canadienne et québécoise en matière de bibliothèques : 1851, 1856 et 1890. Avant 1851, si les bibliothèques peuvent s'incorporer de façon individuelle, comme toute autre compagnie, elles ne le font que très rarement. C'est encore l'époque où tout le monde s'organise un peu comme il le veut.

En 1851, est promulguée la première législation traitant spécifiquement des bibliothèques : l'acte pour pourvoir à l'incorporation et à une meilleure administration des associations de bibliothèques et des instituts d'artisans. Cette première loi veut mettre un peu d'ordre dans le développement d'un phénomène culturel nouveau, la multiplication rapide des bibliothèques. C'est entre 1850 et 1860 que se créent de nombreuses bibliothèques; 39, sur l'île de Montréal seulement. Le gouvernement reconnaît l'importance du phénomène et, par cette loi, dote les bibliothèques de modes d'incorporation.

130. Rappelons que c'est en 1855 que le premier bateau français entre à Québec.

131. C. Robitaille-Cartier, «L'influence française sur la bibliothéconomie québécoise», dans *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, op. cit., p. 336-353.

132. G. Galichan, dans op. cit., p. 305.

133. Y. Lamonde, op. cit., p. 7.

«La loi de 1856 marque une certaine prise en charge «publique» des bibliothèques locales¹³⁴.» Il était devenu évident qu'en laissant à l'initiative privée le soin de mettre sur pied des bibliothèques, toute la population n'était pas desservie. De plus, le financement privé demeurait très aléatoire et les bibliothèques étaient souvent éphémères. Dès 1844, le surintendant de l'Instruction publique au Bas-Canada, Jean-Baptiste Meilleur, propose la mise en place de bibliothèques publiques dans chaque paroisse ou "township", financées par son département et par «les habitants via la municipalité scolaire». Ces bibliothèques locales relèveraient des commissaires d'école. La loi de 1856 est le résultat de son travail résolu et de celui de son successeur Chauveau. Cette loi dégage des fonds publics et remet à des élus locaux la régie des bibliothèques. Les campagnes ont désormais accès à des bibliothèques. Le gouvernement ne prend pas en charge tout le financement, puisque les municipalités les subventionnent en partie. Le nombre de bibliothèques qui bénéficient des subventions provinciales augmente rapidement. Ces bibliothèques, pour ainsi dire semi-publiques, comprennent les bibliothèques de paroisses, d'associations, d'instituts divers, à l'exclusion des bibliothèques scolaires. Elles sont 90 en 1855-1856 et 284 en 1863-1864. Elles ont triplé en moins de 10 ans. Cette loi, amendée en 1876, touche par la suite, en plus des «paroisses et townships», les cités, villes et villages. Ainsi, la loi de 1856 «met l'accent sur la dimension civile de la paroisse et inaugure ce long processus vers la responsabilité publique de la bibliothèque»¹³⁵.

La loi du Québec de 1890 donne «pouvoir aux corporations de cité, ville et village d'aider au maintien de bibliothèques publiques et à l'établissement de bibliothèques publiques gratuites, dans l'intérêt des ouvriers de la Province», et enfin d'aider au maintien «d'associations de bibliothèques et d'instituts d'artisans». On assiste ainsi à un transfert de responsabilité du niveau provincial au municipal. Enfin, cette loi reconnaît officiellement le besoin de bibliothèques publiques et gratuites pour l'ensemble de la population.

Les types de bibliothèques

Les "news rooms" ou «salles de nouvelles» appartiennent à la tradition britannique. On y souscrit, habituellement, à l'année, pour aller y lire des journaux et des périodiques locaux et étrangers. Elles sont surtout importantes entre 1820 et 1855. Par la suite, elles ne seront qu'au nombre de 5, dont une seule francophone à Montréal. Dans de rares cas, on peut avoir accès aux dépêches télégraphiques.

La «salle des nouvelles», comme la bibliothèque de souscription et la "circulating library", fait partie de ce qu'on peut appeler la culture des marchands¹³⁶. La bourgeoisie commerçante organise ainsi ses «lieux de sociabilité». Cette «salle des nouvelles» est mise sur pied par des marchands et pour eux. C'est une sorte de bourse d'information souvent attenante à une bourse commerciale. On y trouve surtout des journaux qui,

134. Y. Lamonde, op. cit., p. 10.

135. *Idem*, p. 23.

136. Y. Lamonde, op. cit., p. 9.

grâce au développement des communications, de la navigation à vapeur, du télégraphe (1846), peuvent désormais circuler assez largement. Le journal tient, dorénavant, une place prépondérante dans l'échange des idées.

Les bibliothèques professionnelles répondent au besoin des nouveaux groupes de travailleurs qui s'organisent. Autour de 1850, elles sont au nombre de 29 à Montréal, 11 desservent les professions libérales, 7 les artisans-ouvriers spécialisés et 2 les commis-marchands. On trouve autant de bibliothèques professionnelles anglophones que francophones. La population en général, composée de journaliers, de domestiques et d'ouvriers non spécialisés, est exclue de ces bibliothèques.

Après 1850, se développent les bibliothèques paroissiales qui s'adressent spécifiquement au groupe des francophones. «À peu près contemporaine de la bibliothèque d'association [...] (elle est) souvent établie contre elle». «Sans ambiguïtés, les bibliothèques paroissiales font partie de cette stratégie de confessionnalisation de la société qu'une Église militante fera triompher après 1850¹³⁷» Répondant au vœu des évêques, elles sont le produit du renouveau catholique.

Ces bibliothèques ont pour origine l'Oeuvre des bons livres (1844) qui devient le Cabinet de lecture paroissial (1857). L'Oeuvre des bons livres s'est donné pour mission «d'opposer aux mauvais livres, les bons¹³⁸». Une commission d'évêques a pour mandat de préparer un catalogue de livres choisis par l'Église. Dans le diocèse de Montréal, on compte 55 bibliothèques paroissiales entre 1850 et 1860, dont 9 sur l'île de Montréal. Dans l'ensemble du Bas-Canada, on compte, à la même époque, «environ 100 bibliothèques paroissiales renfermant un total d'environ 100 000 livres¹³⁹». Cela dit, «le nombre des bibliothèques paroissiales ne doit pas masquer la faiblesse relative et de leur clientèle et de leur collection¹⁴⁰». Après 1860, le nombre total des bibliothèques de ce type diminue, alors que, parallèlement, augmente le nombre de livres disponibles dans chacune d'elles. Elles ne sont plus que 16 dans le diocèse de Montréal, en 1881. Celles qui sont prises en charge par les communautés religieuses, Oblats, Jésuites et autres, verront leur avenir assuré.

Jusqu'en 1900, les bibliothèques scolaires sont le type de bibliothèque le plus répandu. Pendant cette période, la population francophone s'est grandement accrue. La concentration démographique dans les villes et villages permet la création d'écoles, d'académies, de collèges et d'institutions d'enseignement supérieur. Si le nombre des livres de ces bibliothèques ne fait qu'augmenter au cours de cette période, toutes les institutions ne sont pas desservies de la même façon. En effet, de tous les livres de bibliothèques

scolaires, 47 % se retrouvent dans les bibliothèques de collèges classiques, 18 % dans les écoles supérieures et universités, 15 % dans les académies de filles. La majorité des volumes est donc réunie dans les institutions d'enseignement supérieur. De plus, dans ces institutions, une grande proportion des volumes se trouve dans la bibliothèque des professeurs, inaccessible aux étudiants. «De 1856 à 1881, les deux tiers des volumes de bibliothèques scolaires sont sur les rayons des bibliothèques de professeurs¹⁴¹».

Le développement des bibliothèques universitaires représente un des phénomènes importants de l'époque : en milieu anglophone, vers 1855, on crée la bibliothèque de la *Faculty of Arts* de l'Université McGill et, en milieu francophone, vers 1870, celle de l'École polytechnique de Montréal. C'est dans ces institutions qu'apparaissent des innovations technologiques en la matière, tel le catalogue sur fiches, en 1877, à l'Université McGill.

Essentiellement anglophones, les bibliothèques de compagnie s'adressent uniquement à leurs employés. Elles se développent surtout après 1850. À Montréal, le Grand Tronc ouvre un «institut littéraire et scientifique», en 1857. Il constitue, en quelque sorte, pour la main-d'oeuvre du secteur ferroviaire, un «mechanics' institute» privé. La Banque de Montréal fonde sa bibliothèque en 1859, puis les compagnies d'assurances emboîtent le pas, comme la *Sun Life* en 1898. Dans ces bibliothèques, on trouve surtout des ouvrages utiles au personnel dans son travail : ouvrages de droit, de comptabilité, etc.

Les bibliothèques de collectivités sont des bibliothèques ouvertes à «tout le monde» mais dont le financement n'est pas public. Elles sont peu nombreuses, mais les deux plus connues ont eu un rayonnement important. Ce sont la *Fraser Institute & Free Library*, financée par un philanthrope, M. Fraser (1885), et la *Westmount Public Library* (1899), dont les origines sont mal connues. À Knowlton, en 1893, s'est également créée la *Pettes Memorial Library*, financée par madame Nathaniel Pettes¹⁴². Cette bibliothèque est l'héritière d'une association volontaire qui offrait un service de «circulating library» depuis 1859. Apparu surtout à la fin du siècle, ce type de bibliothèque constitue un jalon décisif vers la création de la bibliothèque «publique».

Le XIX^e siècle a donc été la période d'éclosion d'une grande variété de bibliothèques de tous genres. Ce n'est qu'au début du XX^e siècle que sont créées de véritables bibliothèques publiques. Dès le départ, la bibliothèque représente un instrument de formation aux mains des élites naissantes, bourgeoisies commerciale, industrielle et professionnelle. De plus, les bibliothèques francophones et anglophones vont évoluer différemment. D'une part, le milieu anglophone, relié à la mère patrie et aux colonies anglaises du sud, se dote de bibliothèques ouvertes sur le monde et organisées selon des techniques scientifiques. D'autre part, le milieu francophone, totalement coupé de la France, replié sur lui-même, mettant toutes ses éner-

137. *Idem*, p. 12.

138. Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 12.

139. G. Lesage, «Un fil d'Ariane: la pensée des évêques canadiens-français», dans *Le laïc dans l'Église canadienne-française de 1830 à nos jours*, Montréal, Fides, p. 34.

140. Y. Lamonde, *op. cit.*, p. 13.

141. Y. Lamonde, *idem*, p. 14.

142. Voir *Women of Canada*, Women of Canada Publishing Co., Montréal, 1930.

gies à résister à l'anglicisation, reste dominé culturellement par l'influence de l'Église. Ce clivage entre les deux communautés va se perpétuer à l'aube du XX^e siècle. Par exemple, vers 1900, l'industriel américain, Andrew Carnegie, offre son appui financier à la construction de bibliothèques publiques gratuites. Seule la province de Québec refusera cette aide¹⁴³.

143. C. Robitaille-Cartier, dans *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, *op. cit.*, p. 341.

La place des femmes dans le monde de la formation

Il y a à peine dix ans que l'on se penche sur la situation réservée aux femmes, au cours du XIX^e siècle. Trop souvent, les spécialistes en sciences sociales se sont contentés de souligner leur absence ou la marginalité de leur rôle dans les sphères de production. Nous brosserons, pour cela, un tableau rapide, nécessairement incomplet, de la situation des femmes à cette époque et nous tâcherons d'identifier la place des femmes sur le marché du travail, plus spécifiquement dans le secteur de l'enseignement et leur apport dans les domaines de charité publique.

Un statut d'infériorité

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la situation de tutelle et d'infériorité qui est le lot de la quasi-totalité des femmes québécoises se reflète dans les institutions politiques et juridiques de la province de Québec. Le *Code civil*, établi en 1866, reconnaît le principe de la suprématie de l'homme en tant que mari et père dans la famille. Ce principe signifie que la femme mariée perd son autonomie et qu'elle doit se soumettre à son mari, en ce qui a trait à ses droits civils et à ceux de ses enfants. Cette législation, en vigueur jusqu'en 1931, a placé la femme québécoise dans une situation archaïque même dans le contexte canadien, puisque, dès 1872, l'Ontario améliorait le statut juridique de ses citoyennes.

Au niveau politique, non seulement l'infériorité des femmes se maintient, mais, comme le souligne Micheline Dumont-Johnson¹⁴⁴, la situation se détériore. En effet, en 1791, année où est établi le régime par l'Acte constitutionnel, et 1849, des femmes peuvent voter aux mêmes conditions que celles imposées aux hommes. Toutefois, en 1849, une loi vient interdire aux femmes d'exercer ce droit. Certes, les femmes ont pu voter au Québec au cours du XIX^e siècle, mais cela «non pas [...] par [...] un texte précis de la législation, mais par «l'absence de textes leur refusant le droit de vote¹⁴⁵»». Il faudra attendre 1918 pour que les femmes du Québec puissent voter au niveau fédéral et 1940, au niveau provincial, et ce, après de nombreuses luttes.

144. M. Dumont-Johnson, «Histoire de la condition de la femme dans la province de Québec», dans *Tradition culturelle et histoire politique de la femme au Canada*, Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, Ottawa, n° 8, 1971.

145. W.R. Riddell, "Women Franchise in Quebec, a Century Ago", dans M.S.R.C., troisième série, vol. XXII, 1928, p. 88, cité dans M. Dumont-Johnson, *op. cit.*, p. 17.

Du travail de domestique au travail en usine

La situation des femmes sur le marché du travail reste fondamentalement liée à leur statut social. En milieu agricole, la majorité des femmes travaillent sur la terre, au même titre que les hommes, tout en assumant généralement le travail de gestion de la ferme. Bref, en plus du travail de la terre, la femme doit, dans bien des cas, administrer les biens de la famille et accomplir son travail ménager. Dans les centres urbains, la situation s'avère un peu différente. En milieu bourgeois, la femme peut s'offrir le luxe d'une domestique, ce qui lui permet de consacrer son temps à des activités sociales ou culturelles. En milieu populaire, la femme qui ne reste pas à la maison pour accomplir des tâches ménagères se retrouve généralement à travailler dans l'industrie, dans le secteur de l'enseignement ou, tout simplement, à titre de domestique.

Il faut nous rappeler qu'au cours de cette période, le travail domestique constitue la principale source d'emplois pour les femmes. Marie Lavigne et Yolande Pinard indiquent «qu'en 1825, la force de travail féminine à Montréal se compose à 56 % de domestiques¹⁴⁶». Les historiens Linteau, Durocher et Robert font, pour leur part, remarquer «qu'en 1871, on compte 3 657 femmes domestiques à Montréal, ce qui représente 6,4 % de la population féminine de la ville. En 1881, c'est près de 6 000 d'entre elles qui exercent ce métier, soit 7,9 % de la même population¹⁴⁷». Toutefois, il semble que les conditions de travail réservées aux domestiques soient pénibles au point que, peu à peu, les femmes vont préférer se tourner vers le travail dans les manufactures. À la fin du XIX^e siècle, on parlera même «d'une crise du travail domestique¹⁴⁸».

Le problème du travail domestique est rapidement devenu une source d'inquiétudes pour les femmes des classes supérieures. Progressivement, on assiste à une véritable chasse aux domestiques. En 1871, la *St. George Society* suggère d'envoyer un émissaire en Angleterre, afin de trouver des jeunes filles prêtes à émigrer à Montréal pour y travailler comme domestiques. En 1867, on fonde une agence de placement, sous l'initiative du *Protestant House of Industry and Refuge* et, en 1874, le *Young Women Christian Association* crée un comité pour les aides domestiques. La *Women's Protective Immigration Society* tente de diri-

146. M. Lavigne, Y. Pinard, *Les femmes dans la société québécoise*, Montréal, Boréal Express, 1977, p. 17, 18.

147. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 244.

148. Cette expression est utilisée par P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *ibidem*.

ger les immigrantes nouvellement arrivées à Montréal vers des emplois de domestique¹⁴⁹. Parallèlement, des femmes des classes supérieures s'inquiètent de l'absence de formation des jeunes filles des milieux populaires. Pour remédier à cette lacune, les bourgeois vont mettre sur pied des cours destinés aux jeunes filles, futures domestiques.

En 1860, l'initiation des jeunes filles au travail domestique devient une des priorités pour la Home and School of Industry. Plus tard, on créa un cours spécial pour les fillettes de huit ans et plus. On organisa même des cours d'art ménager (classes Kitchen Garden) pour fillettes de moins de sept ans. [...] Les Kitchen Gardens débutèrent aux États-Unis et furent implantés à Montréal¹⁵⁰.

L'industrialisation et l'urbanisation, qui s'accélérent au cours du siècle, transforment peu à peu la nature du travail réservé aux femmes. Le travail en usine ou dans les industries prend progressivement le pas sur le travail domestique. On considère que dès 1850¹⁵¹, on retrouve les femmes en majorité dans les industries du textile, du vêtement et du caoutchouc, alors que, dans les secteurs du tabac et de la chaussure, elles ne représentent que 40 % de la main-d'oeuvre. Le grand nombre de femmes travaillant dans les secteurs manufacturiers et industriels, ne les empêche pas d'être soumises à une exploitation plus forte que celle subie par les hommes. Ainsi, des salaires moindres sont accordés aux femmes et, notamment dans l'industrie du vêtement où l'on instaure le principe du travail payé à la pièce. Le travail est souvent effectué à la maison, sur des machines louées ou fournies par le fabricant. Par exemple, en 1892, la *J.W. Mackedie Company* comptait sur sa feuille de paie 900 employées qui travaillaient à l'extérieur de ses locaux et étaient payées à la pièce¹⁵².

Le secteur tertiaire, en pleine évolution à Montréal à la fin du XIX^e siècle, a accru le nombre d'emplois exigeant des femmes une formation spécialisée. Dans les années 1880 et 1890, l'introduction de la machine à écrire et du télégraphe dans les entreprises montréalaises augmente les possibilités d'emploi pour les femmes. Peu à peu s'organisent des cours de formation professionnelle destinés aux femmes. Ainsi, en 1878, le Y.M.C.A. offre des cours de comptabilité. La même année, des cours de télégraphie sont aussi offerts. Le Y.W.C.A. organise également des cours de cuisine et de blanchisserie pour les jeunes filles, afin de les préparer à assumer d'éventuelles tâches ménagères. Certaines de ces jeunes filles qui ont suivi ces cours parviennent à se placer dans des établissements, comme le *Diet Dispensary of Montreal*, fondé par le Y.W.C.A. en 1880¹⁵³.

149. Ces informations sont tirées de S. Cross, «La majorité oubliée : le rôle des femmes à Montréal au 19^e siècle» dans M. Lavigne, Y. Pinard, *op. cit.*, p. 41, 42.

150. S. Cross, *idem*, p. 42.

151. S. Cross, *op. cit.*, p. 42.

152. S. Cross, *idem*, p. 74.

153. Nimes Tyman et Byers, *Historical Events in the History of the Montreal Y.M.C.A.*, (notes rédigées en 1945, archives du Y.W.C.A. de Montréal).

La promotion chez les canadiennes françaises

Une carrière : enseignante

Le domaine de l'enseignement demeure le seul domaine où les femmes peuvent faire carrière. Au cours du XIX^e siècle, l'enseignement se féminise graduellement. En 1854, le personnel enseignant laïque est féminin à plus de 63 %; en 1874, il l'est à 81 %. Là encore, la féminisation de l'enseignement s'explique en bonne partie par le fait que les femmes acceptent des salaires beaucoup plus bas que ceux accordés aux hommes. Ces femmes enseignantes sont alors doublement pénalisées, puisqu'elles n'ont pas accès à la même formation que les hommes. À cette époque, en effet, les femmes sont minoritaires à l'École normale Laval de Québec, et il faut attendre 1899 pour que des femmes soient admises à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal. Ainsi, en règle générale, les enseignantes laïques ne reçoivent aucune formation spécialisée avant de débiter dans l'enseignement. Par ailleurs, à mesure que les années passent, les enseignantes laïques se voient mises en compétition avec les enseignantes religieuses. Vers la fin du XIX^e siècle, les religieuses représentent 35 % du corps enseignant au niveau primaire. Il est important de souligner qu'au fur et à mesure que se multiplient les communautés de religieuses, les laïques sont exclues d'une foule d'activités, tant sociales, culturelles qu'éducatives. Par exemple, dans le secteur de la charité publique, les religieuses exercent un quasi-monopole qui exclut la présence de laïques. On peut expliquer cette situation par le fait, entre autres, que «la hiérarchie catholique, voyant dans les oeuvres sociales une assise de son pouvoir, encourage explicitement ce mouvement, tandis que l'État, en refusant de subventionner adéquatement ce secteur, concourt au même résultat¹⁵⁴.»

À mesure que leur nombre croît, les communautés religieuses vont occuper des champs d'action de plus en plus variés, assumant même «presque à elles seules toutes les charges de la sécurité sociale¹⁵⁵.»

On les voit, dès 1860, ouvrir des salles d'asile pour recueillir les enfants de la classe ouvrière dont les parents peinent dans les usines de Montréal. Ce sont les soeurs qui assument, à mesure qu'ils sont suscités par la conjoncture économique-sociale, les différents problèmes sociaux nés de l'urbanisation: les prostituées, les criminels, les pauvres, les délinquants, les orphelins, les ouvriers, les chômeurs, les vieillards sont secourus par des religieuses¹⁵⁶.

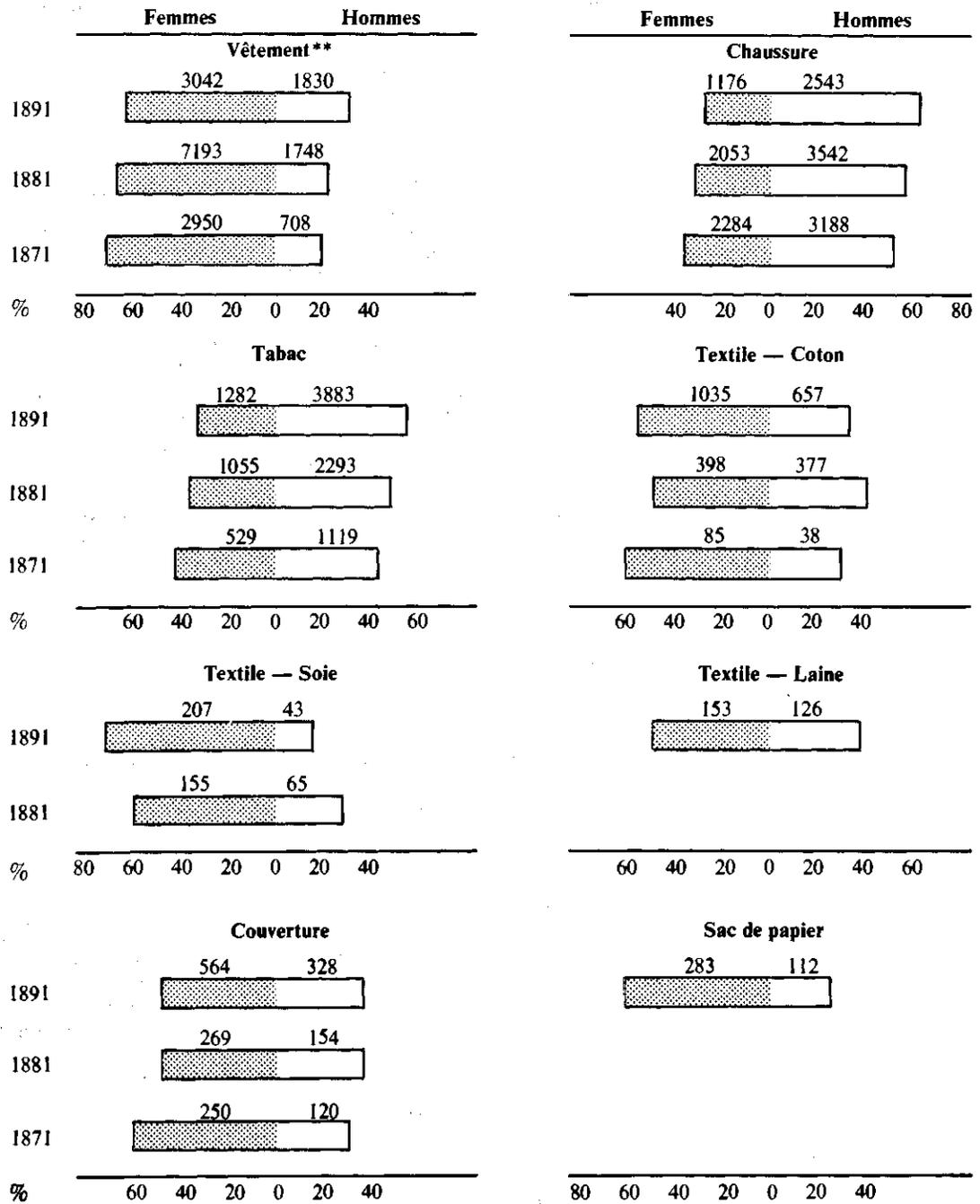
Plus d'une vingtaine de communautés religieuses prennent la charge de près de 500 établissements s'occupant des soins aux malades, d'oeuvres de charité, d'éducation des filles et des enfants, d'apostolat missionnaire, de service domestique auprès du clergé. Le tableau suivant indique le nombre de communautés fondées en 1840 et 1902, et les occupations auxquelles elles s'adonnent.

154. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 226.

155. M. Dumont-Johnson, *op. cit.*, p. 88.

156. M. Dumont-Johnson, *op. cit.*, p. 88.

Pourcentage de la main-d'oeuvre féminine dans certains secteurs industriels à Montréal 1871, 1881 et 1891*



* S. Cross, in M. Lavigne et Y. Pinard, *op. cit.*, p. 46, d'après *Recensement du Canada* (1871, 1881 et 1891), tableaux sur les industries.

** Englobe des occupations connexes

Communautés de femmes fondées dans la province de Québec au XIX^e siècle

Date	Lieu de Fondation	Nom de la Communauté	Type	Fondatrice	Nombre de maisons en 1900
1. 1840	Saint-Hyacinthe	Soeurs de la Charité de Saint-Hyacinthe	H	Soeurs Grises	1
2. 1842	Montréal	Soeurs de la Providence	H - C	Madame Gamelin	68
3. 1843	Longueuil	Soeurs des Saints Noms de Jésus et Marie	E	Eulalie Durocher	56
4. 1848	Montréal	Soeurs de la Miséricorde	H - C	Madame Jetté	6
5. 1849	Québec	Soeurs de la Charité de Québec	H	Soeurs Grises	36
6. 1850	Québec	Soeurs Servantes (Bon Pasteur)	C - E	Madame Roy	20
7. 1850	Vaudreuil	Soeurs de Sainte-Anne	E	Esther Blondin	52
8. 1853	S. Grégoire (Nicolet)	Soeurs de l'Assomption	E - M	Trois demoiselles	27
9. 1857	Montréal	Filles de Saint-Joseph	S	Abbé A. Mercier	5
10. 1861	Saint-Hyacinthe	Soeurs Adoratrices du Précieux-Sang	CL.	Aurélié Caouette	4
11. 1874	Rimouski	Soeurs Notre-Dame du Saint-Rosaire	E	Élisabeth Turgeon	12
12. 1877	Saint-Hyacinthe	Soeurs de Saint-Joseph de Saint-Hyacinthe	E	Quatre demoiselles	10
13. 1883	Saint-Hyacinthe	Soeurs de Sainte-Marthe	S	Éléonore Charron	1
14. 1886	Nicolet	Soeurs de la Charité de Nicolet	H	Soeurs Grises	3
15. 1887	Québec	Soeurs Dominicaines de l'Enfant-Jésus	S	Mère Catherine de Sienne	1
16. 1891	Baie-Saint-Paul	Soeurs Franciscaines de Marie	E - C	Abbé Fafard	1
17. 1892	Saint-Damien	Soeurs de Notre-Dame du Perpétuel Secours	E - C	Chanoine Brousseau	11
18. 1894	Chicoutimi	Soeurs de Notre-Dame du Bon Conseil	E - C	Françoise Simard	1
19. 1894	Masson	Soeurs Servantes de Jésus et Marie	CL.	Éléonore Potvin	1
20. 1902	Montréal	Soeurs de l'Immaculée Conception	M - E	Délia Tétrault	--
Communautés déjà existantes dans la province de Québec					
A-	1639	Québec	Augustines Hospitalières	H	1
B-	1639	Québec	Ursulines	E	8
C-	1659	Montréal	Religieuses Hospitalières de Saint-Joseph	H	Jeanne Mance 2
D-	1657	Montréal	Congrégation de Notre-Dame	E	Marguerite Bourgeois 112
E-	1737	Montréal	Soeurs de la Charité (Soeurs Grises)	H - C	Marguerite d'Youville 52
					491

- H: Soins des malades
 C: Oeuvres de charité
 E: Éducation des filles et des enfants
 M: Apostolat missionnaire
 S: Service domestique auprès du clergé
 CL: Communauté cloîtrée vouée à la contemplation

D'après: Abbé J.N. DUMONT, *Choisis, toi qui désires te consacrer au Seigneur. Les Communautés de femmes dans la province de Québec*. L'Ange-Gardien, 1939.

Entre 1850 et 1901, le nombre de communautés religieuses double, passant de 15 à 36. Alors que l'on compte environ 650 religieuses au Québec en 1850, leur nombre passe à 6 628 au début du XX^e siècle. Micheline Dumont-Johnson explique cet accroissement, notamment, en termes de promotion individuelle pour les femmes, cela tant au point de vue des conditions matérielles d'existence que du point de vue de la «formation» et des activités sociales.

La vie religieuse représentait une alternative intéressante au placement en service domestique, à l'émigration dans les régions de colonisation, à l'exil aux États-Unis, et même au mariage. Elle était l'assurance d'un lit individuel, voire d'une cellule et d'une chambre, à une époque où les enfants s'entassaient dans les maisons québécoises, à la ville comme à la campagne. Elle était l'assurance de la sécurité matérielle, d'être nourrie, logée, vêtue et blanchie à une époque où la pauvreté chronique frappait tous les milieux québécois¹⁵⁷.

157. M. Dumont-Johnson, «Les Communautés religieuses et la condition féminine», dans *Recherches sociographiques*, vol. XIX, n^o 1, 1978, p. 91.

Dans ce contexte de foisonnement des communautés et en raison des nombreuses initiatives que les religieuses ont prises, on peut comprendre que, petit à petit, la vie en religion ait représenté pour de nombreuses femmes la seule voie existante pour déployer leur énergie, leur talent et pour «s'épanouir». En effet, la vie religieuse pouvait représenter une voie de promotion personnelle et sociale, une voie de promotion intellectuelle ou mener à «des voies de contestation de la fonction féminine, contestation contre la tare du célibat et la perspective des maternités nombreuses¹⁵⁸».

La vie religieuse, malgré tout son dynamisme, n'a évidemment pas représenté une solution pour l'ensemble des femmes. Elle n'a pas davantage permis de rompre avec les modèles d'infériorité et de dépendance de l'époque. Au contraire, le fait que les religieuses aient investi les secteurs de l'assistance sociale et de l'éducation des filles a eu plutôt pour conséquence de lier le rôle de la femme aux idées de dévouement et de charité, «vertus naturelles», et «féminines». Comme l'affirme Micheline Dumont-

158. *Idem*, p. 87.

Johnson, «si la vocation religieuse a représenté pour la Québécoise une voie de promotion et de contestation, cette voie ne lui a pas assuré, par le fait même, une égalité face aux fonctions dites masculines¹⁵⁹.» Ainsi la formation que pouvaient acquérir les jeunes novices et le perfectionnement que pouvaient se donner les soeurs par leur apostolat et leurs activités de bienfaisance dans le cadre de leur communauté, demeuraient alors non seulement inférieurs mais fortement stéréotypés.

La formation chez les anglophones

L'enseignement est également l'un des rares domaines dans lesquels les jeunes filles anglophones ont pu faire carrière. Depuis la fondation de l'école normale de McGill en 1857, les femmes issues des milieux protestants ont toujours été plus nombreuses que les hommes à recevoir une formation pédagogique. 3 000 femmes environ ont reçu un diplôme d'enseignante entre 1856 et 1900. Outre l'enseignement gratuit, les étudiantes bénéficiaient de bourses modestes pour leurs besoins personnels. En contrepartie, elles devaient s'engager à enseigner pendant trois années, à la fin de leurs études¹⁶⁰. L'enseignement était la seule carrière qui puisse leur donner droit à une pension qui s'élevait en moyenne, en 1900, à 67,34 \$ après vingt-trois années de services¹⁶¹. L'absence de religieux protestants dans le secteur de l'enseignement a conféré aux enseignantes protestantes laïques de nombreux avantages.

La profession d'infirmière est aussi devenue un lieu de travail privilégié pour de nombreuses femmes. Le *Montreal General Hospital* devient le premier centre hospitalier à engager des infirmières professionnelles. À la suite de nombreuses démarches, entreprises à la fois par l'hôpital en 1874 et 1880, et le Y.W.C.A. en 1877, on met sur pied un programme de formation à l'intention des infirmières anglophones. L'école des soins infirmiers du *General Hospital* ouvre donc ses portes, en avril 1890¹⁶². Le cours, d'une durée de deux ans, met l'accent sur la formation pratique. Les élèves font des stages dans les diverses unités de soins de l'hôpital. Le *Royal Victoria Hospital*, pour sa part, ouvre son école de soins infirmiers en 1898. L'Université Bishop crée son école de médecine, ouverte aux femmes, en 1890. De 1890 à 1905, 10 femmes reçoivent un diplôme.

Émergence d'un mouvement féministe au Canada français

En 1893, est créé le *Montreal Local Council of Women*, constituante du *National Council of Women of Canada*. Le M.L.C.W. se veut le premier mouvement féministe pan-canadien. Ce sont principalement les protestantes issues des milieux bourgeois, alliées à quelques francophones, qui, pour la première fois à Montréal, déve-

loppent un mouvement féministe. Regroupant à l'origine 32 associations de femmes (en 1899, on en compte 27), qui rassemblent quelques milliers de membres, le M.L.C.W. se divise, au début du siècle, en «trois groupes d'oeuvres»: ce sont la «section de la philanthropie, la section de l'hygiène, et la section de l'éducation, de la musique et de l'art¹⁶³.» On retrouve une pluralité de tendances au sein du M.L.C.W. Yolande Pinard souligne, à cet effet, que plusieurs membres sont issus du contingent traditionnel des femmes d'oeuvres, qui s'activent dans les domaines de la charité et de la philanthropie. Les chefs de file de l'organisation, par contre, personnifient une orientation récente; ce sont des femmes qui expriment une conscience sociale neuve et que l'époque a qualifiées de «new women»¹⁶⁴. Ces tendances sont en fait l'expression du double courant idéologique qui traverse le mouvement, soit le féminisme social et le féminisme de revendication de droits sociaux.

*Les féministes sociales perçoivent leur participation à la vie publique comme la garantie d'un gouvernement plus sain, comme un instrument de réforme qui relèvera le niveau moral de la société et permettra de résoudre plus adéquatement les problèmes urbains*¹⁶⁵.

Les femmes du Québec se dotent donc d'un nouvel organisme d'action bénévole en faveur du changement social. Le mouvement se développe progressivement en milieu francophone, à Montréal et ce, malgré les réticences du clergé. En effet, les membres du clergé catholique craignent l'idée d'une affiliation d'associations catholiques laïques à un mouvement «qui se proclame officiellement non-confessionnel, mais qui est en réalité dominé par les protestantes¹⁶⁶.» Cette attitude du clergé aura pour effet de faire hésiter de nombreuses femmes canadiennes-françaises à adhérer à la filiale montréalaise du *National Council of Women of Canada*.

Les principales actions menées par le M.L.C.W. tentent de répondre aux besoins engendrés par le développement urbain et industriel. Par exemple, le comité d'action du M.L.C.W. sur l'hygiène organise une série de conférences publiques et de cours bilingues d'hygiène populaire s'adressant essentiellement aux populations des milieux défavorisés. Le comité donne aussi des conseils aux mères sur les soins à apporter à un enfant malade. Certains organismes municipaux se joignent même au M.L.C.W. pour permettre une plus grande diffusion des principes élémentaires d'hygiène. En 1901, le M.L.C.W., par le biais du *Montreal Founding and Baby Hospital*, ouvre le premier dépôt expérimental de lait à Montréal. «Du lait non contaminé par la tuberculose est désormais distribué à un coût minime et une équipe de médecins dispense des soins médicaux aux mères et aux enfants nécessiteux¹⁶⁷.» D'autres initiatives sont entreprises en vue d'aider à

159. *Idem*, p. 89.

160. S. Cross, *The Neglected Majority*, (Essays in Canadian Women's History; S. Mann Trofimenkoff et A. Prentice, éd. McClelland and Stewart, Toronto, 1977), p. 80.

161. *Idem*, p. 81.

162. *Idem*, p. 81, 82.

163. Y. Pinard, *Le féminisme à Montréal au commencement du 20^e siècle (1893-1920)*, thèse M.A., U.Q.A.M., Montréal, 1976, p. 28.

164. P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 324.

165. Y. Pinard, «Les débuts du mouvement des femmes», dans M. Lavigne, Y. Pinard, *op. cit.*, p. 66.

166. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 69.

167. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 69.

résoudre des problèmes liés à la santé physique, mentale et même morale.

L'éducation des femmes est également une priorité du M.L.C.W. Il met de l'avant la création de maternelles et fait valoir le respect des droits démocratiques des femmes à l'exercice de toutes les professions. Il réclame également une instruction professionnelle et technique pour les travailleuses, et préconise la professionnalisation du travail de domestique. C'est ainsi que cette organisation tente d'introduire l'enseignement de l'éducation ménagère dans les écoles. Elle se joint donc au Y.W.C.A. qui fonde, dans la métropole, une école de cuisine et de couture en 1895. Enfin, le Conseil s'intéresse à la valorisation du métier d'infirmière, afin de permettre aux femmes d'y faire une carrière respectée et honorable.

Projets initiés par le Conseil des femmes de Montréal

1895	National Home Reading Union
1896	First Public Bath in Montreal Montreal League for the Prevention of T.B.
1898	Victorian Order of Nurses
1901	Parks and Playgrounds Association
1908	Children's Aid Society (Montreal Women's Club) Charity Organization
1914	Women's Directory

Source: Statement of purpose of Montreal Council of Women as reported by Alice Hooper, *The Montreal Council of Women 1893-1973*, (Notes prepared on occasion of 80th Anniversary of the Montreal Council of Women 1973) p. 1.

Au début du XX^e siècle, s'amorce un virage au sein du M.L.C.W., lorsque les participantes canadiennes-françaises commencent à se reconnaître dans le courant féministe chrétien venu de France. Yolande Pinard souligne que c'est «à partir de l'année 1903, qu'une seconde phase s'amorce avec l'affermissement de la volonté autonomiste des Canadiennes françaises, dont la résultante logique sera l'édification de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste en 1907¹⁶⁸.»

De nouveaux lieux d'apprentissage : les oeuvres sociales

Les réseaux de charité publique ont été, au cours du XIX^e siècle, des lieux privilégiés pour l'intervention des femmes. Grâce à ces actions sociales, elles ont développé des connaissances et se sont en quelque sorte autoformées par l'action. Chez les catholiques, ce sont surtout les religieuses qui ont bénéficié de cette ouverture au monde. Chez les protestantes, ce sont les laïques qui ont investi les secteurs de l'aide sociale et de la charité publique.

168. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 81.

Le secours protestant

La morale protestante de l'époque ne voyait pas de cause sociale à la pauvreté, qu'elle considérait comme le résultat de la faiblesse morale de l'individu. C'est dans cet esprit qu'est créée, en 1815, la *Ladies Benevolent Society*, qui considère que le prix de la charité est le travail et le retour à la morale, une assurance contre la pauvreté.

La *Ladies Benevolent Society* constitue le parfait exemple d'une association bénévole protestante chez les anglophones du Québec. Les initiatrices de l'organisme ont mis au point, pour les femmes de Montréal et des autres communautés anglophones du Québec, un type d'action qui a débouché sur un engagement dans les mouvements de réforme sociale du XX^e siècle. La *Ladies Benevolent Society* offrait le gîte et l'enseignement aux enfants défavorisés et aux veuves, infirmes ou sans emploi¹⁶⁹. À cette époque, il n'y avait pas de ministère du Travail proprement dit et il n'existait aucune forme d'assistance extérieure qui aurait pu permettre aux personnes dans le besoin de demeurer chez elles. D'un autre côté, le *Protestant Orphan's Home*, fondé en 1822, par la *Ladies Benevolent Society*, accueillait les orphelins de 6 à 14 ans. Les enfants y recevaient un enseignement moral et apprenaient un métier. Certains étaient placés comme apprentis, d'autres se préparaient au service domestique ou encore s'engageaient sur des fermes. L'institution assumait ses responsabilités de tuteur jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de la majorité, soit quatorze ans¹⁷⁰. Le *Montreal Home of Industry*, créé en 1847 par les "ladies", illustre la manière dont les programmes destinés aux pauvres ont évolué. Conçu à l'origine comme un externat pour les jeunes filles de la classe ouvrière, cet établissement élargit bientôt le champ de ses activités pour ouvrir des ateliers de couture. Un programme de formation en service domestique est aussi mis au point à l'intention des jeunes filles que les "ladies" se chargent ensuite de placer.

En 1855, des membres de la *Ladies Benevolent Association* s'unissent, pour la première fois, à des hommes d'affaires, afin d'administrer un établissement de charité destiné aux femmes : le *Protestant Industrial House of Refuge*. On y trouve un atelier de couture et une blanchisserie, un foyer pour les domestiques, un refuge pour les sans-abri et une soupe populaire. Seules quelques-unes des bénéficiaires de l'aide fournie par l'établissement logent sur place. La plupart y travaillent dix heures par jour et sont rétribuées à la fin de la journée.

En 1863, on fonde la *Montreal Protestant House of Industry and Refuge*, qui reprend les principes d'aide de la *Ladies Benevolent Association*. Les hommes y ont accès comme administrateurs et comme bénéficiaires. Un très large éventail d'emplois rémunérés est disponible pour les défavorisés jugés admissibles. La *House of Industry* (ou «maison de travail») apportait, aux

169. E. Donald, Camp Army Molson, *A History of the Summer Camp of the Montreal Ladies Benevolent and Protestant Orphan Society*, thèse de maîtrise, Université McGill, Montréal, p. 3, 7-11.

170. E. Donald, *op. cit.*, p. 3, 7-11.

yeux des Montréalais catholiques et protestants, une solution satisfaisante au problème de la pauvreté. Ainsi, Mgr Bourget avait exprimé le souhait que «soient mises au point des méthodes d'aide aux défavorisés qui encouragent chez ceux-ci une certaine participation active¹⁷¹.»

Jusqu'à la fin du siècle, les femmes ont limité leur engagement aux associations qui combattaient la pauvreté, mais dans un cadre institutionnel. Avec la naissance des mouvements réformistes, les femmes font leur entrée dans l'arène publique et deviennent les avocates des réformes sociales et juridiques. Par exemple, en 1882, est fondée la *Society for the Prevention of Cruelty to Children* qui, en 1883, décide de s'occuper également des femmes et devient, la même année, la *Montreal Society for the Protection of Women and Children*. Cette association influence l'opinion publique et parvint à contrer une tentative du Parlement provincial de ramener l'âge minimum d'embauche de quatorze à douze ans, pour les garçons, et à treize ans, pour les filles¹⁷². Elle prend la tête d'une campagne visant à rendre obligatoire l'installation de toilettes séparées pour les hommes et les femmes dans les établissements commerciaux et les usines. Elle préconise également l'embauche de femmes comme inspecteurs d'usines, comme agents dans les quartiers généraux de la police et dans les prisons¹⁷³.

Pour conclure, nous pouvons rappeler qu'au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, se sont développées différentes associations: les associations ayant pour mission spécifique la formation des adultes, les associations de promotion individuelle et collective, et les associations de bienfaisance et d'assistance sociale. Généralement, les associations qui se sont occupées essentiellement de la formation des adultes étaient autogérées et financées principalement grâce aux contributions volontaires, aux cotisations de leurs

membres et aux souscriptions. En faisant partie de ces associations, les adultes pouvaient se perfectionner, mieux connaître le monde dans lequel ils évoluaient, améliorer leur qualité de vie et, dans certains cas, arriver, grâce à de nouvelles connaissances, à jouer un rôle dans la société. Les diverses associations professionnelles ont constitué des stimulants intellectuels constants et ont permis de faire circuler l'information et de susciter des discussions. Ainsi, l'Institut canadien, malgré ses difficultés et démêlés avec l'Église catholique, a joué un rôle culturel et politique incontestable. La plupart des associations possédaient une bibliothèque et mettaient des salles de lecture à la disposition de leurs membres. La majorité des bibliothèques du Québec, à cette époque, s'adressaient à un public anglophone. Les bibliothèques créées expressément pour les Canadiens français ont dû affronter la campagne de l'Église en faveur des «bons livres». Il faudra attendre plusieurs années avant que ne soient établies des bibliothèques publiques. Les protestants semblent avoir profité davantage que les catholiques des activités offertes par les diverses associations. Par exemple, l'Église catholique interdisait les associations protestantes à ses fidèles¹⁷⁴. Dans plusieurs des associations, la plupart des activités se déroulaient en anglais, ce qui restreignait considérablement la participation des francophones unilingues de Montréal.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure la participation bénévole à ces types d'associations a pu permettre aux adultes d'acquérir des connaissances. Cross et Keep notent que plusieurs des leaders des associations nationales irlandaises ont, par la suite, été élus conseillers municipaux ou députés provinciaux ou fédéraux. Harvey démontre que certaines femmes, qui avaient participé à l'administration des premiers établissements visant la lutte contre la pauvreté, sont devenues des chefs de file, prêtes à prendre des risques et à lancer des idées nouvelles.

171. J. Harvey, *op. cit.*, p. 67.

172. *Welfare Work in Montreal*, Welfare Federation of Montreal, (Annual Report 1930), p. 143.

173. M. Douglas, *Society for the Protection of Women and Children*, thèse de maîtrise, École de service social de l'Université McGill, Montréal, 1963, p. 14-17.

174. C. Tougas, *Dans l'temps t'allais pas au «Y», c'était pas catholique* — Y.M.C.A.: 135 ans d'histoire, (La Presse, vendredi, le 3 août 1979) p. 01.

Conclusion

La seconde partie du XIX^e siècle est une période intense de transformation. Toute une population rurale a dû apprendre à s'adapter aux exigences d'une société nouvelle qui s'industrialisait et s'urbanisait. Ses efforts d'adaptation ont donné lieu aux premières initiatives en éducation des adultes. Les connaissances traditionnelles, transmises oralement de génération en génération, ne servaient à rien dans un contexte socio-économique où l'introduction d'une nouvelle machinerie sur la ferme et une nouvelle répartition du travail en usine posaient aux travailleurs des problèmes d'un ordre différent de ceux qu'ils avaient l'habitude d'affronter.

Un seul outil, la formation aux adultes. Ce sont les organismes privés et l'Église qui ont pris l'initiative, en mettant au point des formules d'éducation susceptibles de répondre aux attentes des travailleurs. L'État n'est intervenu que bien plus tard, contraint par les industriels qui étaient devenus impuissants devant l'ampleur des besoins à combler.

C'est donc d'abord en milieu agricole qu'ont fleuri les expériences de toute nature qui ont fourni les premiers cadres de l'éducation des adultes. Les travailleurs agricoles ont été les premiers à comprendre que cette formation a posteriori n'était pas un instrument d'avancement personnel, mais qu'elle constituait un des leviers de transformation de l'ensemble du milieu.

Les travailleurs industriels ont emboîté le pas et se sont dotés d'outils de formation. Mais très rapidement, ces groupes de travailleurs se sont heurtés aux mêmes types de problèmes. Si les projets issus de la base ont, en général, répondu adéquatement aux désirs des travailleurs, ils ont connu une vie éphémère faute de source régulière de financement. D'un autre côté, les projets institutionnels ont aussi souvent connu des échecs, parce qu'ils ne tenaient pas assez compte des conditions de vie et des habitudes d'apprentissage des travailleurs.

Malgré les limites de ces premières expériences d'éducation, on assiste quand même à la naissance d'un large mouvement d'éducation des adultes qui va se développer au cours du XX^e siècle.

La période 1900-1950

La consolidation des acquis en éducation des adultes

Le contexte socio-économique

Transformation rapide de l'industrie

Jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, l'industrie des produits alimentaires, composée principalement des produits laitiers, et celle du cuir, demeurent les secteurs clés de l'économie québécoise. Progressivement, l'industrie du bois et du papier prend de l'importance et ira jusqu'à surclasser l'industrie alimentaire, vers 1920. Les industries du textile, du vêtement et d'équipement de transport jouent aussi un rôle considérable dans l'économie québécoise. Au lendemain de la première guerre mondiale, l'industrie québécoise se transforme en mettant à profit les richesses naturelles de son territoire. Cette nouvelle orientation est rendue possible grâce aux politiques mises de l'avant, depuis la fin du XIX^e siècle, par les gouvernements libéraux qui ont mis en place une infrastructure industrielle s'appuyant sur les innovations technologiques, l'exploitation de l'énergie hydro-électrique, les chemins de fer, les communications et l'urbanisation. C'est ainsi que l'industrie des pâtes et papier, et celle de l'affinage des métaux non ferreux en viennent à concurrencer avantageusement l'industrie légère de transformation¹.

Dans l'ensemble, l'industrialisation rapide qui suit le conflit mondial de 1914-1918 est très bénéfique économiquement à l'Amérique. La crise économique des années trente vient toutefois freiner ce développement industriel du Québec. Elle frappe les exportations de bois et de papier vers les États-Unis et ralentit dramatiquement les activités commerciale et manufacturière. Cette situation perdure jusqu'au début des années quarante, moment où l'économie capitaliste se régénère sous l'impulsion de l'effort de guerre des gouvernements européens et nord-américains. En effet, l'entrée en guerre du Canada, en septembre 1939, permet une relance économique d'envergure et représente pour Ottawa une occasion de raffermir son emprise sur le système politique canadien. L'économie de guerre que le gouvernement met de l'avant assure un redémarrage industriel sans précédent dans l'histoire.

Toutes les branches du secteur manufacturier augmentent leur production, en particulier les activités touchant les métaux non ferreux (300%), les minéraux non métalliques (95%), le fer (236%), le matériel de transport

1. J. Hamelin, J. Provencher, *Brève histoire du Québec*, Montréal, éd. Boréal Express, 1981, p. 120.

(511%), les appareils électriques (177%) et les produits chimiques et pétro-chimiques (200%)².

Le deuxième conflit mondial, par ses besoins militaires, contribue donc grandement aux transformations qui se produisent dans l'industrie québécoise; celles-ci ne permettent cependant pas au Québec de combler l'écart qui le sépare de l'Ontario, dans le domaine économique³.

L'effort de guerre (1939-1945) place momentanément l'industrie du textile au premier rang du secteur manufacturier, à cause de la forte demande des forces armées et des pays alliés. Mais dès la fin de la guerre, l'industrie du bois et du papier reprend la première place dans la valeur brute de la production manufacturière au Québec⁴. Par ailleurs, cette période se caractérise par le développement rapide des industries d'exploitation des richesses naturelles. L'emprise américaine sur l'économie du Québec est liée directement à cette orientation industrielle. Les grandes compagnies américaines s'installent au Québec et contrôlent les industries d'extraction et de transformation. Selon certains, le Québec devient, industriellement du moins, une succursale américaine⁵. Cette situation va d'ailleurs engendrer des abus scandaleux sous le gouvernement Duplessis.

Une urbanisation massive

Parallèlement au développement rapide de l'industrie, le mouvement d'urbanisation se poursuit. La ville telle qu'on la connaît, avec ses grands magasins, ses lieux de divertissement et son système de transport en commun, naît au tournant du siècle. Les manufactures se multiplient par la suite, recrutant une abondante main-d'oeuvre rurale, mais les journées de travail sont longues, les conditions sont dures et les salaires bas. Les enfants eux-mêmes doivent quitter l'école tôt pour apporter leur contribution au revenu

2. J. Hamelin, J. Provencher, *op. cit.*, p. 137.

3. A. Raynauld, *Croissance et structure économique de la province de Québec*, ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec, 1961, p. 57.

4. F. A. Angers, R. Parenteau, *Statistiques manufacturières du Québec, 1665-1948*, Montréal, Institut d'économie appliquée, H.E.C., 1966, p. 158.

5. K. Levitt, *La capitulation tranquille: la mainmise américaine sur le Canada*, Montréal, Réédition Québec, 1972, p. 77; A.E. Safarian, *Foreign Ownership of Canadian Industry*, Toronto, University of Toronto Press, 1973, p. 10.

familial. Les conditions de travail des femmes sont particulièrement pénibles.

En dépit de la modicité de leurs revenus, les travailleurs et travailleuses sont sollicités par les commerçants qui offrent une gamme de plus en plus variée de produits⁶.

En 1901, 36 % de la population du Québec est urbaine; en 1931, ce pourcentage passe à 60 %. Les anglophones, malgré une présence importante dans certains comtés ruraux, se concentrent de plus en plus à Montréal, tout comme la majorité des immigrants d'autres origines. Ce sont évidemment les villes de Québec et de Montréal qui se développent le plus sous la poussée industrielle. Montréal attire comme un aimant un nombre de plus en plus important de travailleurs. La population urbaine de l'île de Montréal passe de 345 000 habitants en 1901 à près d'un million en 1931. C'est par milliers que des ruraux viennent à Montréal dans l'espoir d'un sort meilleur. La ville draine ainsi une part considérable de l'exode rural qui se dirige de moins en moins vers les États-Unis. L'immigration, venant d'Angleterre, d'Europe de l'est, du sud de l'Europe, vient aussi gonfler les rangs des nouveaux urbains.

Population des principales villes du Québec 1901-1931

	1901	1911	1921	1931
Ville de Montréal	267 730	467 986	618 506	818 577
Île de Montréal	346 061	543 449	714 566	991 768
Ville de Québec	68 840	78 710	95 193	130 594
Québec et sa banlieue	68 840	78 710	101 084	141 091
Sherbrooke	11 765	16 405	23 515	28 933
Trois-Rivières	9 981	13 691	22 267	35 450
Chicoutimi	3 826	5 880	8 937	11 877
Montmagny	1 919	2 617	4 145	3 927
Hull	13 993	18 222	24 117	29 433

Source : Recensements du Canada, données citées dans P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 416, 417.

Progressivement, Montréal joue le rôle de métropole du Canada et la province de Québec est, en 1941, la province la plus urbanisée du pays. À lui seul, le centre urbain de Montréal regroupe plus du tiers de la population globale du Québec. C'est aussi à Montréal que «le défi de la modernisation» se pose de la façon la plus pressante, pour reprendre l'expression de Roger Magnuson⁷. Pendant la période qui suit la deuxième guerre mondiale, le mouvement d'urbanisation se poursuivra au point qu'en 1960, la population agricole ne représente plus que 11,1 % de la population totale du Québec.

L'organisation du mouvement ouvrier

Rappelons qu'au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, les organisations ouvrières se multiplient et s'affilient en général, aux organisations internatio-

nales d'origine américaine. Au début du XX^e siècle, les travailleurs québécois adhèrent en grand nombre aux unions internationales, alors qu'une minorité d'entre eux essaie de créer des syndicats strictement canadiens⁸. Le clergé québécois intervient alors, utilisant à la fois la religion et le nationalisme pour détourner les ouvriers des syndicats neutres. Il encourage la création de syndicats confessionnels et leur apporte son appui. Ces syndicats veulent offrir une troisième voie entre la non-organisation et le syndicalisme neutre des unions internationales. En 1921, on fonde la Confédération des travailleurs catholiques du Canada qui regroupe quelques organisations régionales et plusieurs syndicats locaux⁹. La C.T.C.C. essaie de regrouper les travailleurs autour de la doctrine sociale de l'Église. Mais très rapidement, des affrontements avec le patronat provoquent, parmi les dirigeants et les membres, une remise en question globale des objectifs de la C.T.C.C. En quelques années, elle se transforme. Ses structures et ses politiques vont ressembler de plus en plus à celles des syndicats internationaux¹⁰. Malgré cela, la majorité des travailleurs, particulièrement dans la région de Montréal, choisit les syndicats internationaux de métiers d'origine américaine¹¹. Jusqu'à l'avènement de la

grève de l'amiante en 1949, les syndicats nationaux catholiques ne réussissent pas à regrouper plus de 30 % des forces syndicales québécoises.

Le dépeuplement des campagnes

Parallèlement au mouvement d'industrialisation que nous venons de décrire, s'est effectué un mouvement de dépeuplement des campagnes. La pénétration du capitalisme et de la technologie dans toutes les sphères

6. M. Pelletier et Y. Vaillancourt décrivent les coûts sociaux de ce phénomène d'urbanisation lié à l'industrialisation dans *Les politiques sociales et les travailleurs, Cahier 1 : les années 1900 à 1929*, texte miméographié, Montréal, 1974.

7. R. Magnuson, *A Brief History of Quebec Education; from France to Parti-Québécois*, Montréal, Harvest House, 1980.

8. R. H. Babcock, «Samuel Gompers and the Berlin Decisions of 1902», dans Richard A. Preston, éd., *The Influence of the United States on Canadian Development: Eleven Case Studies*, Durham, N.C. Duke University Press, 1972, p. 202; J. Rouillard, «Le Québec et le congrès de Berlin, 1902» dans *Labour/Le travailleur*, 1 (1976), p. 85, 86.

9. P. A. Linteau, R. Durocher, J. C. Robert, *Histoire du Québec contemporain: de la Confédération à la crise*, Québec, éd. Boréal Express, 1979, p. 475, 476.

10. J. Rouillard, *Les syndicats nationaux au Québec de 1900 à 1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1979, p. 140-242.

11. J. Rouillard, *Histoire de la C.S.N. (1921-1981)*, Montréal, Confédération des Syndicats Nationaux et éd. Boréal Express, 1981, p. 113.

de l'activité économique ont eu diverses conséquences dont, pour l'agriculture, la diminution vertigineuse du nombre des fermes et leur transformation en entreprises de production spécialisée. Si elles sont moins nombreuses, les fermes ont augmenté leur superficie de 85 % entre 1901 et 1971¹². Dans le même intervalle, la production a plus que décuplé. La productivité augmente mais l'endettement aussi, et ce, de façon considérable. En une trentaine d'années, les agriculteurs ont dû, ou se recycler et devenir des producteurs spécialisés, ou se résoudre à quitter la campagne. C'est dès le tournant du siècle que les agriculteurs commencent à délaisser la campagne pour la ville. Les mouvements de colonisation s'essouffent, bien qu'ils se poursuivent de façon plus encadrée. Au moment de la crise de 1929, le gouvernement et le clergé ont de nouveau recours à cette solution pour enrayer le chômage et la pauvreté. En 1932, le plan Gordon, financé par le gouvernement fédéral, déplace ainsi près de 9 000 chômeurs urbains vers des terres neuves et le plan Vautrin du provincial en déplace, sur une période de deux ans, près de 45 000. Ceux-ci toutefois, au moment de la deuxième guerre mondiale et de la reprise économique qui s'en suit, reviendront majoritairement vers les villes.

Afin de mieux comprendre l'exode rural, il importe de voir de plus près l'évolution socio-économique du monde agricole depuis le début du siècle, ainsi que les diverses phases qui ont marqué cette évolution. Au début du siècle, durant les 20 premières années, l'agriculture québécoise subit tout d'abord le contrecoup d'un réaménagement de l'agriculture canadienne, dû à l'abaissement des coûts de transport et au développement inégal du pays¹³. L'industrie fromagère se concentre et se mécanise davantage en Ontario qu'au Québec où l'on se spécialise dans la production, moins rentable, du beurre. En se spécialisant dans l'industrie laitière, les fermiers ont accru leur dépendance à l'égard du monde extérieur pour des produits de première nécessité, que leur fournissait auparavant l'industrie domestique. Certes, l'amélioration des moyens de transport permet un élargissement des réseaux de distribution, et les régions les plus éloignées comme la Gaspésie et le Lac-Saint-Jean sont désormais reliées aux marchés. L'argent circule aussi davantage; les marchands généraux consentent même à leurs clients des facilités de crédit. Le petit commerçant local se trouve aux prises avec la concurrence des grands magasins qui ont trouvé le moyen de pénétrer dans les campagnes par le biais des catalogues. Un commissaire d'école de Rimouski notait en 1922, que le catalogue Eaton était le livre le plus populaire des campagnes et qu'on le retrouvait dans toutes les familles sachant lire. Désormais, le fermier s'endette largement.

12. Chiffres cités par B. Bernier dans son article «La pénétration du capitalisme en agriculture» dans *Agriculture et colonisation au Québec*, Montréal, Boréal Express, 1980, p. 83.

13. W.T. Easterbrook et H. Aitken, *Canadian Economic History*, Toronto, Macmillan of Canada, 4^e édition, 1963, 1956, p. 403.

L'étendue moyenne de la ferme passe de 96 acres en 1901 à 125 acres en 1921. Ce mouvement de concentration est lié à la mécanisation qui permet d'exploiter de plus vastes superficies. La valeur de l'outillage des fermes passe de 27 millions de dollars, en 1901 à 110 millions, en 1921. Gérard Fillion, secrétaire de l'U.C.C., rapporte les bouleversements que connaît sa paroisse natale de l'Isle-Verte en ce début du XX^e siècle : «la faucheuse a remplacé la faucille, les cultivateurs achètent leur pain chez le marchand, la moissonneuse envahit les fermes après la guerre¹⁴.» Lemay résume bien la situation : [...] *devant les changements qui se produisent dans le milieu rural, le fermier et sa femme oublient leur prudence proverbiale. Le fermier n'hésite pas à hypothéquer sa ferme pour acheter de belles pièces d'équipement [...], la seconde à passer des commandes à la compagnie Eaton*¹⁵.

Bref, entre 1900 et 1920, les agriculteurs entrent définitivement dans l'économie de marché. Ils produisent davantage en utilisant un matériel de plus en plus coûteux.

Entre 1920 et 1930, l'agriculture connaît une période de misère engendrée, d'abord par les effets de la surproduction des années de guerre, puis par la grande crise de 1929. L'écart grandit entre les prix des biens de production et les prix agricoles, ce qui entraîne l'élimination de petits producteurs. Autour des grands centres, les fermes prospèrent et s'agrandissent, tandis qu'à la périphérie, les cultivateurs sont obligés de se livrer à des activités complémentaires pour pouvoir survivre.

L'industrie laitière, à partir de 1933, va subir le contrecoup de la politique américaine du «New Deal» qui encourage les cultivateurs américains à produire leurs propres produits laitiers. Pour le Québec, il s'agit d'une véritable catastrophe. De plus, pendant la crise, sous couvert du «retour à la terre», les gouvernements fédéral et provincial vont faire supporter au monde rural l'entretien et la subsistance de milliers de chômeurs de l'industrie.

*En 1936, après des émeutes soigneusement tuées par les historiens, on abroge les camps de travail. 7 260 travailleurs dont 1 733 femmes sont placés sur des fermes*¹⁶.

Entre 1920 et 1930, on assiste aussi à la création de plusieurs syndicats. L'Union catholique des cultivateurs (U.C.C.) naît en 1924, soit trois ans après la fondation de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada (C.T.C.C.) et trois ans avant la création en 1927, de la Fédération canadienne du travail. Le syndicalisme agricole s'implante donc, avec l'appui de l'Église catholique. L'Église veut contrer l'exode rural et l'éparpillement des Canadiens français, en même temps qu'elle cherche à empêcher les idées socialistes de pénétrer dans les campagnes, en leur opposant sa doctrine sociale diffusée par le clergé et l'action catholique rurale qui se développera dans les années trente.

14. J. Lemay, *La coopérative du Bas-St-Laurent et le développement (1928-1978)*, Montréal, s.d., p. 9-12.

15. *Ibidem*.

16. C. Chatillon, *L'histoire de l'agriculture au Québec*, Montréal, Éditions l'Étincelle, 1974, p. 81.

De 1939 aux années cinquante, le monde agricole connaît, dans un premier temps, un nouvel essor, artificiellement créé par l'économie de guerre et l'intervention croissante de l'État fédéral qui encourage les productions laitières et l'élevage du porc ("Bacon Boom"). Temporairement, le Canada redevient le pourvoyeur en denrées alimentaires de l'Europe en guerre. Mais cet essor est relatif. Les prix des biens de production augmentent encore dans une proportion plus grande que ceux des produits agricoles. Dès la fin de la guerre, le nombre de fermes recommence à diminuer¹⁷.

17. Voir B. Bernier, «La pénétration du capitalisme en agriculture» dans *op. cit.*, p. 82 et suivantes.

Le rôle et la place de l'Église

Dans un contexte marqué par de profondes transformations économiques et des crises politiques importantes (la guerre de 1914-1918), l'Épiscopat québécois doit se redéfinir, sinon se définir. Le contexte idéologique se transforme aussi au tournant du siècle.

Au cours des dernières décennies du 19^e siècle, de nouveaux thèmes idéologiques se structurent. Le processus semble à peu près complété au début du 20^e siècle et les québécois se voient dès lors offrir deux grands projets de société. L'idéologie libérale, foncièrement optimiste, valorise le développement économique et le progrès individuel qui ensemble assurent l'essor de la collectivité[...] L'idéologie cléricalo-nationaliste a une vision pessimiste des transformations économiques auxquelles elle attribue des effets négatifs sur la société; elle propose une stratégie de repli, axée sur la conservation des valeurs et des structures traditionnelles. Les divergences entre ces deux projets provoquent des débats animés sur le devenir de la collectivité. Par ailleurs, d'autres courants idéologiques, qui restent relativement marginaux, tentent d'articuler une pensée ouvrière¹⁸.

Certes les assises de l'Église sont solides, mais elle devra dorénavant compter davantage avec l'État qui, de plus en plus, tend à prendre sa place dans différents secteurs. Ainsi que le soulignent Linteau, Durocher et Robert, au début du XX^e siècle, les dirigeants politiques valorisent le développement économique et l'entreprise privée, et ne conçoivent le rôle de l'État qu'en termes supplétifs. Toutefois, la crise économique de 1929 les amène à réévaluer la nature et l'importance des interventions étatiques. L'État intervient d'abord de façon ponctuelle pour contrer les effets de la crise économique.

L'Église, au début du XX^e siècle, doit donc affronter des transformations socio-économiques et politiques nombreuses. C'est en s'appuyant notamment sur l'encyclique *Rerum Novarum* que l'Église du Québec élabore ou définit de nouvelles formes d'encadrement. Nous pouvons distinguer trois niveaux d'encadrement : le niveau diocésain, le niveau institutionnel qui réfère aux services sociaux dont l'Église a pris la charge, et le niveau paroissial incluant les syndicats catholiques et les cercles d'études. Ainsi, l'Église va mettre sur pied différentes structures afin d'encadrer l'ensemble de la société canadienne-française. Ce sont les agriculteurs et les ouvriers qui, les premiers, sont inscrits dans divers mouvements catholiques. Mais,

c'est vraiment après la crise des années trente que l'Action catholique prend véritablement de l'ampleur et va rejoindre un nombre important de Canadiens français de tous les âges.

Sans faire l'inventaire de tous les mouvements d'action catholique qui ont existé au Québec, nous avons tout de même tenu à souligner leur importance. L'École Sociale Populaire, par exemple, sans être un mouvement d'action catholique à proprement parler, a retenu notre attention à cause du rôle idéologique fondamental qu'elle a joué au cours de la période. Gardienne des valeurs traditionnelles, elle a mené une lutte féroce à tout ce qui était contraire à la doctrine de l'Église. Le mouvement des Jeunesses ouvrières catholiques (J.O.C.) jouera un rôle important au cours des années quarante et cinquante, et mérite qu'on y accorde un peu d'attention à cause de la nouvelle conception pédagogique qu'il a mise de l'avant. Nous reviendrons sur ces deux exemples.

On peut mentionner rapidement d'autres initiatives de formation des adultes entreprises par l'Église, en vue de promouvoir sa doctrine sociale. Fondée en 1927, la *Ligue catholique féminine* a pour mission de faire des campagnes contre les «modes païennes, le mauvais cinéma et les lectures immorales». Les *cercles Lacordaire et Sainte-Jeanne d'Arc* rassemblent des personnes désireuses de s'entraider pour lutter contre l'alcoolisme par l'enseignement mutuel, l'exemple et l'information. On a relevé qu'en 1949, il y avait 536 cercles qui regroupaient plus de 81 000 membres¹⁹. Aux couples, l'Église propose les équipes de «ménage» qu'on a appelées aussi les «Ataffs» ou les «jeunes ménages»; elle organise aussi le *Service d'éducation familiale*, le *Service de préparation à la vie* pour les élèves des classes supérieures des maisons d'enseignement pour jeunes filles et encore le *Service de préparation au mariage*, issu de la Jeunesse ouvrière catholique, en 1941. Ce service proposait des séances de formation, des cours par correspondance, des sessions destinées aux fiancés, des conférences, des forums, etc. Ce service rejoint, en 1950, environ le quart des nouveaux ménages dans la province.

Plus spécifiquement religieux, l'Institut Pie XI ouvre ses portes en 1938. Son objectif consiste à donner une formation théologique aux laïques qui le désirent. L'Institut est chargé de diffuser l'enseignement de la

18. P. A. Linteau, R. Durocher, J. C. Robert, *op. cit.*, p. 603.

19. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *Répertoire national de l'éducation populaire au Canada français*, Montréal, 1950, p. 9.

faculté de théologie de l'Université de Montréal et est l'école des militants laïques responsables de l'Action catholique. L'Institut Pie XI offre des cours de jour et des cours du soir et dispose de relais (à Chicoutimi, Saint-Jérôme et au Nouveau-Brunswick). Il organise des cercles d'étude pour permettre à ses étudiants d'approfondir les thèmes des cours par correspondance.

Il y a enfin des mouvements voués à la défense des intérêts nationaux et religieux des Canadiens français, comme l'*Action catholique de la jeunesse canadienne-française*, l'A.C.J.C. qui, de 1904 à 1935, constitue le point de départ des mouvements d'action catholique spécialisés; elle touche surtout les milieux urbains, soit les jeunes ouvriers mais aussi les jeunes agriculteurs. Il faut enfin mentionner l'*Ordre de Jacques-Cartier*, société secrète à laquelle ont appartenu plusieurs militants, des aumôniers, des évêques et des agronomes. Cette appartenance, selon des témoignages recueillis, aurait permis de maintenir une certaine cohérence idéologique et de s'assurer à la fois, obéissance et complicité au sein des mouvements²⁰.

L'École sociale populaire

Parmi les nouvelles organisations créées par l'Église au début du XX^e siècle, on ne peut omettre la fondation par les Jésuites de l'École sociale populaire (E.S.P.), en 1911. Très rapidement, l'École, qui est à l'origine de la doctrine sociale de l'Église, devient le cadre de la formation des nouveaux militants catholiques chargés d'animer leur milieu respectif.

L'École publie des brochures mensuelles, lance «l'oeuvre des tracts» et organise des retraites fermées. Ses activités rejoignent une clientèle provenant de toutes les couches de la population. En 1920, dans le prolongement de son action pédagogique, l'École inaugure les Semaines sociales du Canada; pendant une semaine, chaque année, quelques centaines de personnes suivent des conférences sur différents sujets reliés à la doctrine sociale de l'Église.

Pendant plus d'un demi-siècle, jusqu'en 1956, l'E.S.P. se développe en élaborant sa doctrine sociale à partir de différents thèmes: la coopération, l'organisation professionnelle, l'agriculture et les bienfaits de la campagne, mais aussi en menant une lutte acharnée contre les associations ouvrières neutres, le socialisme et le communisme. Au tournant des années trente, à la suite de la crise économique, l'E.S.P. va servir de tremplin à l'Église, pour que celle-ci puisse développer davantage son programme d'action visant à la restauration de l'ordre social et s'appuyant sur l'encyclique *Quadragesimo Anno*.

Rappelons ici brièvement les objectifs de l'École, tels que définis lors de sa création²¹. Celle-ci est née «de la

pensée toute apostolique de travailler au salut du peuple et à l'amélioration de son sort, en propageant l'idée d'association catholique, surtout sur le terrain professionnel²².» L'Église s'inquiète de la venue des unions ouvrières internationales au Québec, et va tout tenter pour contrer un éventuel mouvement d'adhésion des travailleurs à ces unions. Le travail mené dans le cadre de l'E.S.P. sera donc essentiellement idéologique.

C'est ainsi que l'École entend favoriser l'éclosion, au sein de la société, de caisses rurales et ouvrières, de secrétariats ouvriers, d'unions professionnelles, de sociétés coopératives, d'habitations à bon marché, etc. L'École, qui se qualifie aussi d'association ou de société de propagandistes sociaux, met rapidement sur pied divers moyens de formation. Les oeuvres des tracts traitent soit d'action religieuse, soit d'action sociale. Les cercles d'études sociales visent à former des hommes éclairés. Les groupes de conférenciers permettent d'alimenter les réflexions des cercles d'études. Enfin, le secrétariat social, ouvert aux membres de l'E.S.P. et au public en général, est un bureau où l'on trouve des indications bibliographiques et des renseignements sur les oeuvres sociales, rurales et urbaines et sur la manière de les organiser.

L'École sociale populaire repose enfin sur une structure organisationnelle relativement simple, composée d'un conseil central sous l'autorité de l'Archevêque de Montréal et de comités permanents, au nombre de quatre: les comités des finances, de propagande, d'étude et des publications, et enfin d'action ouvrière.

L'E.S.P. n'a [...] jamais eu comme telle, de structure démocratique pyramidale, ni d'organisation permanente structurée; elle fonctionnait sous la gouverne principale de son fondateur [...]. Joseph-Papin Archambault, qui la dirigea pendant près de quarante ans de main ferme, entouré d'un noyau relativement mobile de membres de son Ordre et de laïcs occasionnels²³.

L'E.S.P. cherche, en fait, à former une élite de militants chrétiens, comme le souligne Mgr Bruchési.

Les oeuvres sociales ont besoin d'une élite. L'École Sociale Populaire la formera pour organiser ensuite, avec son concours, des institutions économiques et sociales, des groupements professionnels catholiques.[...] Nos ouvriers sont sincèrement bons et fils dévoués à l'Église. Il importe de former, chez eux, la mentalité professionnelle ouvrière, si nous ne voulons pas les laisser en proie à l'anticléricalisme de certains démagogues, qui prétendent avoir le monopole du dévouement à leurs intérêts²⁴.

Enfin, en 1941, trente ans après sa fondation, l'E.S.P. fonde la revue *Relations*. Cette revue s'adresse à un public plus large et cherche à jeter «un regard compétent sur les événements et s'en exprime librement à des

20. Au sujet de l'Ordre de Jacques-Cartier, voir l'article de G.R. Laliberté intitulé «L'Ordre de Jacques-Cartier, l'inavouable patente». *Le temps fou*, n° 17, novembre et décembre 1981.

21. Les informations sur l'E.S.P. et sa fondation sont essentiellement tirées de «L'École Sociale Populaire», dans *L'École Sociale Populaire*, n° 1 spécial, Montréal 1911.

22. «L'École Sociale Populaire», *idem*. p. 10.

23. G.-R. Laliberté, «Dix-huit ans de corporatisme militant. L'École Sociale Populaire de Montréal, 1933-1950», dans *Recherches Sociographiques*, vol. XXI, n° 2, 1980, p. 62.

24. Lettre de Mgr Bruchési aux membres de l'École, dans *L'École Sociale Populaire*, *op. cit.*, p. 5, 6.

hommes libres, en vue de la sauvegarde des privilèges démocratiques et d'une action sociale constructive²⁵.»

Ainsi, les publications, pamphlets, brochures, revues, ont été un des moyens privilégiés par l'École pour diffuser son enseignement. Ces écrits ont servi d'outils de formation pour un petit nombre d'individus issus de milieux intellectuels et professionnels. D'autres moyens ont aussi été utilisés par l'E.S.P. pour former différentes couches de la société canadienne-française.

Par exemple, les Semaines sociales qui se tiennent chaque année traitent des grands thèmes de la pensée sociale chrétienne. Les travaux présentés dans ce cadre sont ensuite réunis en volume et distribués dans tout le pays. L'École de formation sociale fondée en 1933 organise, pour sa part, une semaine d'enseignement destinée aux dirigeants sociaux et aux citoyens.

*Des conférenciers, presque tous de l'équipe de l'E.S.P., y donnent des cours sur les loisirs, la profession, la législation sociale, le syndicalisme, la philosophie du travail, etc.*²⁶.

Fondé en 1943, le Collège du travail organise des sessions d'études, au cours de l'été, pour les ouvriers syndiqués. «Les sessions ont pour but de compléter l'éducation des participants, non seulement au point de vue syndical, mais en tout ce qui a trait à leur vie d'ouvriers²⁷.» Les cours du collège portent chaque année sur un thème différent et se déroulent en trois temps: conférences, travail par équipes et assemblée générale. Environ 45 personnes, en majorité des chefs syndicaux, peuvent participer aux cours.

L'E.S.P. a occupé, au cours de son existence, une place dominante dans le champ de la formation d'une élite traditionnelle au Québec. Son importance doit donc être saisie en fonction de son rayonnement sur les idées de l'époque. C'est d'ailleurs au moment de la crise économique des années trente que l'E.S.P. prend toute son importance, lorsqu'elle élabore son projet social que G.-R. Laliberté qualifiera de «corporatisme social²⁸.»

Les mouvements d'action catholique

Parallèlement à la création et au développement de l'E.S.P., l'Église encourage la création de différentes organisations d'action sociale et catholique dont l'objectif sous-jacent semble être de garder la mainmise sur l'ensemble de la société canadienne-française. Le premier mouvement de ce genre apparaît dès 1903, lors de la fondation de l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (A.C.J.C.), qui trouve ses racines dans un mouvement du même nom en France et s'implante dans les collèges classiques du

Québec. Les objectifs de l'A.C.J.C. sont «d'opérer le groupement des jeunes Canadiens français et de les préparer à une vie efficacement militante pour le bien de la religion et de la patrie²⁹.» Les structures administratives comportent trois paliers essentiels, les cercles d'études implantés dans les collèges et paroisses, un comité central et un conseil fédéral. L'A.C.J.C. ne s'adresse pas à la masse, mais à une élite. En 1905, on compte 14 cercles qui englobent 580 membres alors qu'en 1912, 2 000 adhérents sont répartis en 60 cercles³⁰. C'est par l'intermédiaire du journal *Le Semeur* que l'A.C.J.C. diffuse son information et son idéologie toute empreinte de traditionalisme. Cependant, au cours des années, l'action de l'A.C.J.C. se diversifie un peu afin de rejoindre un nombre plus important de jeunes. Comme le fait remarquer Laurier Renaud :

Si on considère que la presque totalité de nos séminaires, de nos collèges, de nos grandes écoles et de nos grandes paroisses ont eu leur cercle d'étude, on ne peut négliger l'importance que constitue, à longue échéance, une génération de jeunes qui se met à réfléchir sur les normes suprêmes de sa vie collective³¹.

D'autres groupes de jeunes vont être également encadrés par l'Église. *La Jeunesse agricole catholique*, fondée en 1935, a pour but de : *grouper les jeunes afin de les faire travailler au progrès d'une vie chrétienne intégrale et à l'application de la doctrine sociale de l'Église chez les jeunes du milieu rural. Former une élite de jeunes chefs ruraux qui puissent apporter des solutions chrétiennes aux problèmes des jeunes de la campagne³².*

La même année, est fondée la *Jeunesse étudiante catholique* (J.E.C.) qui s'appuie sur des objectifs similaires. En 1936, on s'adresse aux jeunes filles par la création de la J.I.C.F., *Jeunesse indépendante catholique féminine*. Ce mouvement vise à *grouper les jeunes des classes moyennes, bourgeoises et professionnelles [...], à aider les jeunes filles à remplir chrétiennement toutes les fonctions sociales qui s'offrent aujourd'hui au dévouement féminin et à comprendre et à assister plus tard leur mari dans l'accomplissement de leurs devoirs sociaux³³.*

En 1938, est née la *Ligue ouvrière catholique* (L.O.C.) qui s'adresse aux adultes de la classe ouvrière, alors que la *Ligue indépendante catholique* (1942) touche surtout les adultes des milieux bourgeois et professionnel. Pour l'ensemble, ces différents mouvements privilégient, comme moyen d'étude et d'action, la création de cercles et de comités de base où sont menées des réflexions sociales et religieuses. On y favorise la publication de journaux, revues, etc.

La J.O.C., *Jeunesse ouvrière catholique*, a sûrement été le principal mouvement de la période 1930-1960. Fondée en 1932, la J.O.C. s'adresse aux jeunes ouvriers des deux sexes, âgés de 14 à 25 ans. Deux

25. «Présentation» dans *Relations*, n° 1, janvier 1941, p. 2.

26. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 84.

27. *Idem*.

28. Le corporatisme est défini par «l'union de toutes les classes d'intérêts à partir des seuls objectifs généraux nationaux et de la suprématie organisationnelle des corporations professionnelles de métier lesquelles transcendent le capital, le travail et parfois la nature lorsqu'elles procèdent par l'État.» Dans G.-R. Laliberté, *op. cit.*, p. 81.

29. L. Renaud, «La fondation de l'A.C.J.C.» dans F. Dumont, *Les idéologies au Canada français 1900-1929*, Montréal, Fides, 1972, p. 181.

30. *Idem*, p. 183.

31. *Idem*, p. 182.

32. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 7.

33. *Idem*, p. 10.

principes sont à la base de l'action menée par la J.O.C.³⁴. Le principe de l'enquête: toute étude, projet, réflexion doit partir du réel découvert par l'enquête individuelle ou collective. Le principe de la formation par l'action: la J.O.C. vise à donner aux Jocistes une formation dans la vie, fondée sur des expériences concrètes, plutôt que sur des savoirs livresques et théoriques. Très tôt, différents services sont mis en place. En 1935, on compte un service médical, un service d'épargne, un service local de bibliothèques et un service de camps de vacances où les jeunes ouvriers pourront se délasser «tout en se préservant des dangers moraux auxquels ils sont exposés, surtout durant l'été³⁵.»

La J.O.C. met aussi sur pied, dès 1941, un Service de préparation au mariage qui a très longtemps joui de la faveur du public. Au sein de ce service, la formation se fait par l'entremise de cercles d'étude, de conférences et de forums. Dès la première année, 612 fiancés suivent les cours de préparation au mariage; on estime qu'en 1945, plus de 6 000 personnes ont été rejointes.

Grâce à ces différents services, la J.O.C. regroupe 6 000 membres en 1935, 30 000 en 1937, 42 000 en 1940. Le nombre de «militants», quant à lui, oscille autour de 4 000³⁶.

Le mouvement de la J.O.C. est important par la philosophie de l'action qu'il a inculquée à ses militants. Basée sur le *voir, juger, agir*, celle-ci se concrétise par une pédagogie de conscientisation qui a marqué toute une génération: «*voir*» c'est ce qu'on appelle l'enquête sociale qui porte sur des faits répétés, généraux et qui révèlent une situation capable d'influence. L'enquête révélera ainsi la vie réelle et, en même temps, apprendra à voir juste; «*juger*» c'est voir les faits et les situations avec des yeux jocistes[...] d'ouvriers et d'ouvrières catholiques³⁷; on peut maintenant «*agir*», c'est-à-dire intervenir par une action précise. C'est sur ces bases que la J.O.C. est devenue un lieu de formation pour beaucoup de jeunes ouvriers et ouvrières.

En somme, au cours de la période 1900-1950, l'Église catholique reste très présente au sein de la société canadienne-française, tout particulièrement dans les secteurs de l'éducation et des activités sociales. Toutefois, l'Église est amenée à réagir aux transformations socio-politiques qui marquent la période. C'est ainsi que se développent de nouvelles formes d'encadrement de la société qui vont atteindre différentes couches sociales (jeunes, femmes, ouvriers, etc.) et s'adresser à divers mouvements qui s'appuient sur la doctrine de l'*action catholique*, grâce à laquelle les laïques peuvent jouer un rôle d'apostolat au sein de l'Église. L'Action catholique reprend les enseignements des encycliques *Rerum Novarum* et *Ubi Arcana* qui «définissent une action apostolique spécifique au laïquat dépassant la conception d'un apostolat laïque purement supplétif de celui du clergé³⁸.»

34. *Idem*, p. 14.

35. G. Clément, *Histoire de l'action catholique au Canada français*, Montréal, Fides, 1972, p. 38.

36. Les chiffres sont tirés de G. Clément, *op. cit.*, p. 60.

37. *Idem*, p. 20.

38. *Idem*, p. 21.

La situation de l'enseignement

Le système scolaire québécois n'a guère changé. Il existe des écoles primaires publiques dont le cours se limite à quatre années d'enseignement. Peu à peu, on constate cependant que l'école ne répond pas aux nouveaux besoins socio-économiques. En 1911, le directeur de l'École technique de Montréal propose ainsi aux inspecteurs d'écoles de modifier l'orientation de l'école primaire en insistant sur le travail manuel, les applications des sciences et l'arithmétique. L'année suivante, le surintendant de l'Instruction publique invite à son tour les directeurs d'écoles de garçons, dans les villes, à sensibiliser les élèves aux avantages des écoles techniques. Ces appels répétés en faveur d'une formation plus pratique amèneront les membres du sous-comité chargé de revoir le programme à proposer, en 1923, l'intégration des matières «spéciales» au programme du cours complémentaire. Toutefois, les programmes continuent de faire une large place à l'enseignement agricole. Selon Roland Piquette, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique veut éviter de créer un programme d'études trop commerciales, de nature à favoriser la désertion des campagnes vers les villes.

En 1923, la Loi de l'Instruction publique est modifiée afin de restructurer le primaire. L'enseignement élémentaire, maintenant d'une durée de 6 ans, est divisé en sections inférieure, moyenne et supérieure. Par cette loi, on accorde droit de cité aux «matières ménagères» dans les écoles primaires, mais à titre facultatif seulement. La formation qui y est donnée comprend : la religion, la grammaire, l'arithmétique, l'histoire et la géographie. De plus, on ajoute à l'enseignement primaire proprement dit, deux années d'études, appelées cours primaire-complémentaire. En 7^e et 8^e années, l'élève peut choisir les options suivantes : industrielle, commerciale, agricole ou ménagère. En fait, selon la Commission d'enquête présidée par Lomer Gouin en 1926, «94 % des enfants catholiques quittent l'école après la 6^e année pour aller travailler³⁹.» Enfin, il faudra attendre 1943 pour qu'une loi sur l'instruction publique obligatoire soit votée.

L'instruction obligatoire : quelques points saillants

À la fin du XIX^e siècle, la question de l'instruction obligatoire et gratuite s'avère donc un problème épineux. Dès 1901, un projet de loi en faveur de l'instruction obligatoire est soumis aux législateurs québécois.

Toutefois, le gouvernement libéral de Parent renvoie le «bill», avant même qu'il ne soit présenté au Conseil de l'Instruction publique. Il faut attendre une dizaine d'années avant qu'une autre action ne soit entreprise en ce sens.

Paradoxalement, en 1916, c'est un député libéral de Saint-Hyacinthe qui prononce un discours intitulé, *Les libéraux et l'Instruction publique*, qui éveillera l'intérêt des citoyens. En 1918, des instituteurs protestants créent le «School Attendance Committee», au sein de l'Association provinciale des enseignants protestants du Québec; ils présentent au ministre Lomer Gouin un rapport sur la fréquentation scolaire à Montréal⁴⁰. En dénonçant la situation dramatique qui prévaut dans l'enseignement, ils espèrent faire adopter une loi rendant obligatoire la fréquentation scolaire.

Fréquentation des écoles de Montréal, 1916-1917

Année scolaire	Écoles catholiques	Écoles protestantes
Maternelle	—	1,187
1 ^{re} année	25,792	4,197
2 ^e année	13,755	3,567
3 ^e année	9,547	3,502
4 ^e année	5,979	3,195
5 ^e année	2,848	2,761
6 ^e année	1,737	1,941
7 ^e année	1,019	1,243
8 ^e année	560	610
9 ^e année	—	392
10 ^e année	—	278
11 ^e année	—	149

Terrey, Copp, *Classe ouvrière et pauvreté: Les conditions de vie des travailleurs montréalais 1897-1929* (Montréal, éd. du Boréal Express, 1978), 66, l'auteur présente et analyse ce tableau provenant du rapport du «School Attendance Committee».

Malgré la gravité de la situation, les gens au pouvoir et le clergé québécois préfèrent maintenir un système d'écoles publiques gratuites, mais non obligatoires. D'ailleurs, même les membres d'organisations syndicales ne peuvent s'entendre sur la question de l'instruction obligatoire. Par exemple, le Conseil des métiers et du travail de Montréal, représentant les unions de métiers de la métropole, se déclare, en 1919, en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite. Par

39. P. A. Linteau, R. Durocher, J. C. Robert, *op. cit.*, p. 534.

40. L. P. Audet, «La querelle de l'Instruction obligatoire», *Les Cahiers des Dix*, n^o 24, 1959, p. 141.

contre, l'Union nationale des ouvriers catholiques se prononce contre, tout comme le Conseil central des syndicats catholiques.

Au cours des années vingt, le gouvernement libéral entreprend toutefois des changements dans le système d'éducation. Le gouvernement reconnaît, en 1923, le cours complémentaire qui permet aux élèves de choisir une spécialisation entre les cours commerciaux, les cours industriels, l'agriculture et l'économie domestique pour les jeunes filles⁴¹. Pour sa part, l'Église catholique maintient fermement ses positions et s'oppose à ce qu'on rende l'instruction obligatoire.

*L'Église était désireuse de maintenir ses prérogatives institutionnelles et ses chefs étaient bien plus préoccupés de dénoncer les dangers moraux de la vie urbaine moderne que de s'attaquer aux maux dont souffrait la population des villes*⁴².

Le décret papal de Pie XI, instituant l'instruction obligatoire dans la Cité du Vatican vers 1935, va amener une volte-face du clergé⁴³. La Confédération des travailleurs catholiques du Canada, représentant les syndiqués canadiens-français catholiques, s'est aussi progressivement sensibilisée à la question. C'est ainsi que pendant la décennie 1920, cette centrale syndicale ira jusqu'à [...] réclamer une réglementation de l'apprentissage sur le tas, et un système de bourse qui permette aux fils d'ouvriers de fréquenter l'école technique ou de métiers⁴⁴.

C'est seulement au début des années quarante qu'elle se préoccupe du problème de la fréquentation scolaire. Dans son rapport au congrès de 1942, le Comité exécutif de la C.T.C.C. s'indigne devant une situation des plus déplorable : *Le nombre alarmant de 90 % des enfants qui quittent l'école dès la cinquième année constitue le trait particulièrement angoissant de notre problème scolaire. (Ces enfants n'ont alors que douze ou treize ans. L'âge le plus critique entre l'enfance et l'adolescence qui commence à seize ans.) Avant seize ans l'enfant ne peut fréquenter ni cinéma, ni salle de pool, ni tavernes, ni ne peut travailler dans les manufactures. Cependant il peut quitter l'école à n'importe quel âge, courir les rues et travailler à des emplois de fortune et s'exposer à mille dangers d'ordre moral contre lesquels il n'est pas préparé*⁴⁵.

Son Excellence le cardinal Villeneuve souligne que les enquêtes : *paraissent révéler qu'il y a parmi nous, une multitude d'enfants qui sont actuellement privés du bienfait de l'instruction pour diverses causes : pauvreté,*

*négligence ou insouciance des parents, besoins de la famille et autres...*⁴⁶

L'indignation se répand parmi la population québécoise. Les législateurs ne tardent pas à se saisir du problème. Le gouvernement Godbout, tout en préservant les droits du clergé catholique en matière d'enseignement, adopte finalement en 1943, la loi sur l'instruction obligatoire.

Les structures supérieures d'enseignement

Les milieux bourgeois et petits-bourgeois canadiens-français sont moins sensibles au problème de l'instruction obligatoire puisqu'ils peuvent, pour leur part, envoyer leurs enfants dans les institutions privées tenues essentiellement par des membres de l'Église catholique. Les collèges classiques continuent de se développer tout comme les maisons universitaires. Ces dernières offrent peu à peu des programmes destinés aux adultes. Des cours postsecondaires sont offerts à l'École supérieure de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, à partir de 1913. L'École des Hautes Études commerciales donne des cours du soir aux adultes, dès 1917. L'Université McGill établit un service d'extension de l'enseignement en 1927, et c'est en 1929 que l'Université de Montréal suit l'exemple de l'université anglophone en n'ouvrant toutefois qu'une École de Tourisme. Les services d'éducation populaire à l'Université Laval remontent à la création en 1932, de l'École des Sciences sociales. Celle-ci offrait un éventail assez impressionnant de cours du soir au «grand public». Elle devient la faculté des sciences sociales, en 1944. La nouvelle faculté donnera naissance à un service extérieur d'éducation sociale, nommé Centre de culture populaire de l'Université Laval. Enfin en 1942, le Collège Sainte-Marie offre un baccalauréat ès arts pour adultes.

On assiste même, depuis le début du siècle, à la mise sur pied d'institutions destinées spécifiquement aux femmes. En 1882, les Ursulines avaient fondé la première école d'enseignement ménager, l'École ménagère de Roberval. S'appuyant sur l'enseignement ménager-agricole pratique, l'école qui cherche à former des femmes de colons visait à donner aux jeunes filles une instruction morale, mais aussi une formation en économie domestique. L'école prend rapidement de l'ampleur, tout en s'assurant l'appui du clergé et du gouvernement. L'un comme l'autre sont convaincus de l'importance d'une telle éducation féminine. D'ailleurs, le gouvernement, par le biais du ministère de l'Agriculture, aidera financièrement les écoles ménagères par l'octroi de subventions.

Ainsi, peu à peu au cours du XX^e siècle, se mettent sur pied des institutions d'enseignement destinées à des populations de plus en plus larges. On assiste aussi à la création d'institutions d'enseignement postsecondaire qui s'adressent spécifiquement aux adultes. On retrouve de tels organismes autant dans la communauté francophone qu'anglophone. Nous en présentons ici rapidement quelques exemples choisis parmi les initiatives issues des milieux anglophones.

41. J. P. Charland, *L'Enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, thèse de doctorat, faculté des lettres, Université Laval, 1981, p. 114; B. L. Vigod, «Qu'on ne craigne pas l'encombrement des compétences : le gouvernement Taschereau et l'éducation 1920-1929», *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 28, 2, 1974, p. 229, 230.

42. B. L. Vigod, *idem*, p. 238.

43. Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 147.

44. Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 140.

45. Confédération des Travailleurs Catholiques du Canada, «Rapport préparé par le Comité Exécutif de la C.T.C.C.», dans les *Procès-verbaux de la C.T.C.C. en 1942*, p. 136.

46. L. P. Audet, *op. cit.*, p. 149.

Le Collège Sir George Williams

Le Collège Sir George Williams est, depuis 1926, un modèle d'institution d'enseignement supérieur destiné aux adultes des milieux urbains. Ce collège a été créé grâce aux premières initiatives pédagogiques du *Young Men's Christian Association*.

En 1926, les différents cours et écoles du Y.M.C.A. sont regroupés pour former le Sir George Williams⁴⁷. À partir de cette date, on admet des femmes à tous les cours, on engage un orienteur à temps plein, on signe une entente avec les *International Correspondance Schools of Canada*, pour que les élèves inscrits aux cours du soir de niveau secondaire puissent suivre un cours de formation professionnelle. Le Collège Sir George est devenu le premier établissement à décerner des diplômes aux élèves des cours du soir. Deux baccalauréats ont été décernés en 1936. Le collège obtient, en 1959, le statut d'université.

Par la gamme étendue de ses services, le Collège Sir George Williams s'est appliqué à faire de l'éducation une activité qui peut se poursuivre toute une vie.

Y.M.C.A. — Sir George Williams

1851	Fondation du Y.M.C.A.
1873	Début du programme d'enseignement régulier
1891-1892	Mise sur pied du programme d'éducation permanente de niveau universitaire sous les auspices de professeurs de l'Université McGill
1898	Nomination d'un secrétaire à l'enseignement à temps plein
1899-1939	Fusionnement du <i>Mount Royal Business College</i> et du Y.M.C.A.
1912	Les cours constituent désormais une division du siège central du Y.M.C.A., par suite de la réorganisation de l'association à l'échelle de la métropole
1925	Les écoles du Y.M.C.A. de Montréal deviennent une entité distincte
1926	— Admission des femmes — première nomination d'un orienteur à temps plein — entente avec les <i>International Correspondance Schools</i> quant aux cours de formation professionnelle
1929	La division des cours du soir offre la "senior matriculation"
1936	Organisation des divisions des sciences naturelles, sciences sociales, humanités et lettres
1948	Constitution officielle

47. G. Jones et J. McCormick, eds., *The Illustrated Companion History of Sir George Williams University*, Montréal, Université Concordia, 1977, p. 17.

1949 Admission à la Conférence nationale des universités canadiennes (remplacée plus tard par l'Association des universités et collèges du Canada)

1959 Adoption officielle du nom de *Sir George Williams University*

L'Institut Thomas More

Fondé à Montréal en 1945, à l'initiative de sept laïques catholiques et de trois prêtres, l'Institut Thomas More pour adultes a comme mandat : 1) d'offrir des cours de niveau universitaire aux adultes qui ne peuvent poursuivre leur formation dans les universités ordinaires; 2) de conclure des ententes avec les autres universités existantes, afin que soient accordés des crédits et des diplômes aux étudiants de l'Institut; 3) de stimuler l'intérêt et la participation du public à l'éducation des adultes par la publication de livres, de brochures et de périodiques, et par l'organisation de congrès et de cercles d'études. La formation offerte par l'Institut s'inscrit dans une tradition classique et humaniste de l'éducation. Son enseignement aux adultes n'est ni une formation professionnelle, ni un enseignement technique. Il s'agit plutôt d'une formation plus générale de la sensibilité et de l'esprit⁴⁸.

Son financement est à ce jour, assuré par les droits de scolarité, les dons annuels qu'il reçoit de près de 350 compagnies et particuliers, et une subvention du ministère de l'Éducation du Québec.

À ce jour, l'Institut a accueilli au total plus de 20 000 étudiants. Les personnes qui n'ont pas les pré-requis nécessaires à la poursuite d'études universitaires, peuvent y être admises après avoir suivi avec succès trois cours complets. Dans une certaine mesure, on tient compte de l'expérience acquise à l'extérieur du milieu scolaire, dans l'évaluation de l'étudiant.

48. Citation lue par W. F. Hirschfield, vice-principal à la recherche, Université McGill, à l'occasion de la remise d'un doctorat honorifique en droit à Eric O'Connor, S.J., lors de l'assemblée du 3 juin 1980.

La formation des enseignants : de l'école normale à l'université

Au début du XX^e siècle, la formation des maîtres relève de deux institutions distinctes : les écoles normales et le Bureau central des examinateurs catholiques qui a remplacé les bureaux locaux en 1898. Les écoles normales ne reçoivent qu'une minorité de candidats. Ainsi, les six écoles normales catholiques existantes en 1907-1908 n'accueillent cette année-là que 397 élèves, parmi lesquels on retrouve 233 filles. Les Écoles Laval, à Québec et Jacques-Cartier, à Montréal sont alors les seules à dispenser un enseignement pédagogique aux garçons. En effet, après 1857, on ne fonde que des écoles normales de filles. Il faudra attendre 1949 pour qu'une nouvelle école normale de garçons ouvre ses portes.

D'un programme à l'autre

Les libéraux, de retour au pouvoir en 1897, n'arrivent pas à rétablir un ministère de l'Instruction publique⁴⁹ mais réalisent, tout de même, des réformes qui ont pour but l'amélioration de la qualité des maîtres. L'inauguration, cette année-là, de conférences pédagogiques annuelles à l'intention des enseignants en exercice et la distribution gratuite à toutes les écoles de la province de la revue à caractère pédagogique *L'enseignement primaire* s'inscrivent dans cette politique; il en va de même de la tentative d'uniformisation du contenu des programmes des écoles normales en 1905. Il faudra attendre 1923 pour qu'une nouvelle réforme voit le jour. Elle consistera à refondre les programmes et à intégrer à l'enseignement général les cours «spéciaux» d'agriculture, de commerce, d'industrie et d'art ménager.

Il aurait été nécessaire d'augmenter les crédits affectés à la formation des maîtres et d'adapter encore davantage les programmes des écoles normales aux changements socio-économiques. Dans un Québec qui s'urbanise, l'enseignement dispensé aux futurs instituteurs demeure empreint des valeurs traditionnelles. En 1932-1933, on compte trente-et-une institutions de formation des maîtres. Le nombre des écoles normales catholiques est passé de 6 en 1907-1908, à 20 en 1932-1933⁵⁰. À ce nombre, il faut alors ajouter les scolasticats tenus par les communautés religieuses masculines, qui se sont intégrés au réseau en 1931. Ces écoles vont faire face, pendant toute cette période, à de

sérieux problèmes financiers. En chiffres absolus, l'aide gouvernementale aux institutions a certes connu une croissance considérable, mais le nombre d'élèves a augmenté encore plus rapidement.

Subventions de l'État aux écoles normales

Année	Subventions	Nombre d'élèves	Coût moyen par élève
1857-1858	24 794,00 \$	122	203,00 \$
1882-1883	28 133,00 \$	170	165,00 \$
1907-1908	48 100,00 \$	397	121,00 \$
1932-1933	325 774,00 \$	2 553	127,00 \$
1955-1956	1 832 384,00 \$	7 419	* 246,00 \$
1957-1958	3 812 357,00 \$	9 061	* 420,00 \$
1959-1960	4 119 672,00 \$	8 778	* 469,00 \$

* Statistiques extraites de l'Annuaire du Québec, Québec, Imprimeur de la Reine, 1962 : 155.

Source : L. P. Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, t. 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 317.

Le Bureau central des examinateurs et l'absence de formation pédagogique

Si les écoles normales connaissent de nombreux problèmes, elles n'en dispensent pas moins une formation pédagogique à leurs enseignants. Mais pour un enseignant qui reçoit une formation pédagogique, cinq n'en reçoivent aucune. Le Bureau central des examinateurs, à qui revient la responsabilité de décerner des permis d'enseigner, ne cautionne que la connaissance des matières académiques et aucunement la formation pédagogique⁵¹. Vers 1930, 20 % seulement des institutrices laïques en poste dans les écoles catholiques détiennent un diplôme d'une école normale, alors que les institutrices représentent plus de 85 % du personnel enseignant laïque des écoles primaires publiques⁵².

Au début du XX^e siècle, l'enseignement reste une des rares carrières qui s'offre à la jeune fille désirant occuper un emploi bien considéré. Or, tandis que les religieux, les religieuses et les instituteurs laïques se concentrent dans les villes, les institutrices laïques se retrouvent surtout à la campagne où, d'ailleurs, on les recrute. Les parents de ces institutrices sont des cultivateurs, des ouvriers spécialisés, des artisans ou des petits commerçants, la plupart du temps; ils n'ont pas

49. Voir L. P. Audet, «Le projet du ministère de l'Instruction publique en 1897», *L'éducation au Québec 19^e et 20^e siècles*, s.l., Boréal Express, 1971, p. 77-113.

50. L. P. Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, t. 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 313.

51. L. P. Audet, *op. cit.*, p. 284.

52. Voir M. Thivierge, *Les institutrices laïques à l'école primaire catholique*, Thèse de Ph. D. (Histoire) Université Laval, Québec, 1982.

les ressources financières pour offrir à leur fille des études à l'école normale où, en plus de payer des frais de scolarité et d'acheter ses livres, l'étudiante devra payer sa pension, si elle ne réside pas dans une municipalité où se trouve une école normale. Il en va autrement, si la future institutrice se présente uniquement à l'examen du Bureau central des examinateurs: il en coûte moins de 5,00\$ auxquels il faut seulement ajouter les frais d'un séjour de trois ou quatre jours, dans la municipalité où se tient l'examen.

De plus, au lieu de recourir aux diplômés des écoles normales, les commissions scolaires préfèrent engager des brevetés du Bureau central des examinateurs, qui acceptent des salaires nettement moins élevés. Il s'agit d'un autre facteur qui vient encourager, pour ainsi dire, la pratique de l'enseignement sans formation pédagogique préalable. En 1909, de retour d'une mission en Europe, l'inspecteur général des écoles catholiques de la province de Québec, conscient des lacunes d'un tel système, propose au Comité catholique d'ajouter un examen d'aptitude à l'enseignement pour l'obtention du brevet du Bureau des examinateurs. Enfin, avec l'accroissement du nombre d'écoles normales de filles, on en vient, en 1928, à réclamer l'abolition de ce bureau, ce qui n'aura lieu que dix ans plus tard. Les institutrices formulent d'ailleurs elles-mêmes des griefs contre les brevets qu'elles obtiennent de lui.

Malgré tout, pendant les 30 premières années du XX^e siècle, les institutrices et les instituteurs réussissent, par divers moyens, à acquérir des éléments de formation pédagogique. La presse pédagogique, notamment par le biais de la revue *L'enseignement primaire*, rejoint une fraction importante du corps enseignant. Les conférences pédagogiques des inspecteurs d'écoles, inaugurées en 1886, se généralisent à compter de 1897-1898. Ces conférences durent deux jours; les instituteurs et institutrices sont obligés d'y assister. Entre 1910 et 1932, le gouvernement leur verse, à cet effet, une indemnité de déplacement. Les thèmes de ces rencontres sont choisis d'après les rapports des inspecteurs. Ils portent sur les matières d'enseignement: la discipline, l'hygiène et les méthodes pédagogiques. À ces conférences s'ajoutent, à compter de 1901, des congrès diocésains annuels qui s'adressent tout spécialement aux institutrices n'ayant pas fréquenté l'école normale. Le coût de la pension est défrayé par le département de l'Instruction publique. Ces congrès ont connu cependant moins de succès que les conférences, sans doute à cause de l'absence de remboursement des frais de voyage qu'ils impliquaient. Des cours de perfectionnement sont aussi offerts aux enseignants par diverses institutions. Les Écoles ménagères de Roberval et de Saint-Pascal organisent par exemple, pendant l'été 1914, des cours d'enseignement ménager pour les institutrices diplômées. Les Écoles de Baie-Saint-Paul et de Sherbrooke offrent bientôt, elles aussi, des cours de perfectionnement à l'intention des institutrices. L'École normale Jacques-Cartier donne des cours de perfectionnement, à compter de 1929. Toutefois, c'est au cours des années trente que se développeront surtout les cours de perfectionnement.⁵³

53. M. Thivierge, *op. cit.*, p. 166-182.

Vers une réforme de la formation

La période s'étendant des années trente à cinquante est marquée par deux phénomènes. D'une part, la formation des enseignants passe entièrement sous le contrôle des écoles normales. D'autre part, dans le contexte de la crise économique, les enseignants se dotent d'une organisation professionnelle. L'amélioration de la qualité de la formation des maîtres devient une priorité pour tous les intervenants du milieu.

Le développement des écoles normales s'explique historiquement par la disparition progressive des autres types d'école de formation des maîtres. Ainsi, entre 1920 et 1925, les scolasticats, qui formaient les futurs religieux et religieuses à l'enseignement, font l'objet de vives critiques. Afin de répondre à celles-ci, les Frères décident d'adopter le programme des écoles normales. Les scolasticats de garçons sont reconnus écoles normales en 1931. Les Soeurs suivent l'exemple, quelques années plus tard et les scolasticats de filles obtiennent le statut d'école normale en 1937. Cette évolution précipite la disparition du Bureau central des examinateurs catholiques, qui ferme ses portes en 1939. Désormais, tous les candidats à l'enseignement doivent obtenir leur brevet d'une école normale⁵⁴.

C'est également pendant cette période qu'apparaissent les premières institutions de formation des maîtres de niveau universitaire. Fondé en 1926, l'*Institut pédagogique des Soeurs de la Congrégation de Notre-Dame* s'affilie à l'Université de Montréal, l'année suivante⁵⁵. L'Institut offre aux institutrices laïques et religieuses la possibilité d'obtenir un diplôme supérieur ou un grade universitaire en pédagogie. Les programmes s'inspirent de ceux des universités ou instituts les plus renommés d'Europe. Jusqu'en 1950, l'Institut pédagogique offre, pendant l'été, aux institutrices et aux religieuses enseignant en milieu rural, des sessions de perfectionnement. Les candidates qui le désiraient pouvaient également suivre un cours à temps partiel, le samedi, pouvant mener à l'obtention d'une licence en pédagogie. Il est à noter que ces cours de perfectionnement étaient également offerts aux hommes. La réforme des programmes de formation des maîtres, dans les années cinquante, va finalement entraîner la transformation de l'Institut en une école normale conduisant au baccalauréat en pédagogie.

La création de l'Institut pédagogique amènera la faculté des lettres de l'Université de Montréal à s'intéresser de plus en plus à la formation des maîtres⁵⁶. Depuis 1916, la faculté offrait, en collaboration avec la Commission des écoles catholiques de Montréal,

54. Cité dans R. Piquette, *Les programmes de formation des maîtres dans Les écoles normales françaises du Québec (1857-1970)*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1973, p. 283-289.

55. Voir M. J. Alexandre, C.N.D., «Les religieuses enseignantes dans le système d'éducation du Québec», *Cahiers de l'Institut supérieur des Sciences Humaines*, n° 9, Québec, 1977, p. 16-19.

56. Voir C. R. Touchette, *Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal 1876-1950*, Thèse de doctorat, Université de Toronto, 1973, p. 272, 273 et 315.

des cours de perfectionnement menant à l'obtention d'un certificat de compétence, après deux ans de scolarité, et d'un diplôme, après trois ans. À compter de 1928, l'Université de Montréal décerne le baccalauréat, la licence et le doctorat en pédagogie. L'année suivante, une école destinée aux enseignants déjà diplômés est créée, l'*Institut pédagogique Saint-Georges*. Dirigé par les Frères des Écoles chrétiennes et affilié à l'Université de Montréal, il décerne également des grades universitaires⁵⁷. Après la deuxième guerre, l'Institut Saint-Georges, qui accepte les institutrices, organise également des cours à temps partiel. Ces deux instituts pédagogiques sont ouverts au personnel de l'enseignement public.

À partir de 1941, les professeurs des collèges classiques ont également la possibilité de recevoir une formation pédagogique⁵⁸. Déjà diplômés des universités, pour la plupart, ils n'ont généralement reçu aucune formation pédagogique. L'École normale secondaire, créée avec le concours de la faculté des arts de l'Université de Montréal, offre un cours régulier pouvant mener au baccalauréat, à la licence et au doctorat en pédagogie.

À Québec, l'Université Laval ouvre, en 1943, l'*École de pédagogie et d'orientation*, qui offre tous les programmes universitaires depuis le baccalauréat jusqu'au doctorat. L'Université Laval propose également aux professeurs des cours de perfectionnement durant l'été. Enfin, l'Université de Sherbrooke crée son *Institut de pédagogie* en 1957.

Malgré la mise en place de structures universitaires de formation des enseignants, les écoles normales subsistent jusqu'en 1969, année où l'entière responsabilité de la formation pédagogique revient aux universités.

Parallèlement au développement des écoles normales, se modifient les diverses conceptions pédagogiques. Parmi ceux qui ont joué un rôle important dans la réforme scolaire au Québec, figure le nom de Roland Vinette. Pédagogue, il est à l'origine d'une transformation de la conception de l'école. Partisan de l'école active, il incite les enseignants à rompre avec certaines pratiques traditionnelles⁵⁹. Avec quelques collègues, il met sur pied, au mois d'août 1944, une session intensive de perfectionnement sur les méthodes nouvelles en matière de discipline et de pédagogie. Vinette avait déjà commencé à répandre ses idées dans ses propres cours à l'école normale, et dans des articles publiés dans *L'Enseignement primaire*. L'action de Vinette et de quelques autres pédagogues aboutit à la réforme, en 1948, des programmes des écoles publiques. Le contenu comme tel des programmes demeure inchangé, mais l'esprit de l'enseignement se transforme sérieusement. Le nouveau programme se veut mieux adapté à l'enfant, il compte le socialiser davantage et l'encourager à être moins passif. Le travail de l'enseignant s'en trouve modifié. L'enseignant ne devra plus être désormais le maître qui transmet sa science, mais le guide qui fait participer les élèves à leur formation.

Cet accent nouveau mis sur la pédagogie n'est sans doute pas étranger à la création de nouveaux programmes, pour les enseignants désirant devenir des éducateurs et des éducatrices spécialisés⁶⁰. À compter de 1959, les écoles normales offrent un cours d'été, d'une durée de trois ans, destiné aux personnes qui désirent travailler auprès de l'enfance exceptionnelle. Ce programme fait une large place à la psychologie.

Le comité catholique s'intéresse aussi au secteur de l'enseignement des métiers⁶¹. Un brevet spécial est alors mis au point en 1956 pour les diplômés et les professeurs de l'enseignement technique. La même année, est créé un certificat d'études pédagogiques s'adressant aux professeurs des écoles d'apprentissage. Comme nous venons de le voir, malgré une certaine résistance au changement, de nombreuses initiatives visant l'amélioration de la qualité des maîtres ont pris forme, tout au long de la période 1930-1960. L'abolition du Bureau central des examinateurs, la création de nombreux cercles d'étude et l'organisation du mouvement syndical chez les enseignants, ainsi que l'action de certains pédagogues, représentent toutes des contributions en ce sens.

Les profils de carrière

Au cours de la période des années 1930-1950, les femmes continuent de travailler principalement dans le secteur de l'enseignement. La proportion d'institutrices laïques dans l'ensemble du corps enseignant oscille entre 44 % et 55 %, tout au long de cette période⁶². Comme au début du siècle, elles enseignent le plus souvent à l'élémentaire et à proximité de leur domicile familial. Ce sont d'ailleurs souvent les parents qui incitent leur fille à choisir ce métier. En plus de contribuer au revenu familial, la jeune institutrice, estime-t-on, expérimente «le don de soi pour mieux remplir ultérieurement la mission pour laquelle la femme a été créée: la mission de mère⁶³.»

Pour les instituteurs, le profil de carrière est tout à fait différent. Moins nombreux, ils enseignent surtout dans les degrés supérieurs du cours élémentaire et au cours complémentaire. De plus, pour beaucoup de diplômés, l'école normale semble avoir servi de tremplin vers une carrière plus prestigieuse. Le tableau qui suit révèle, en effet, qu'un fort pourcentage des anciens de l'École normale Laval ont réorienté leur carrière pour devenir des professionnels ou des fonctionnaires. Un professeur d'histoire à l'École normale Laval faisait remarquer que les écoles normales furent «pendant longtemps, pour un individu ne pouvant s'inscrire dans un collège classique, la seule voie accessible aux professions libérales, aux cadres supérieurs du monde des affaires ou à l'enseignement supérieur⁶⁴.»

57. *Idem*, p. 286 et 366.

58. *Idem*, p. 462, 463.

59. Voir R. Piquette, *op. cit.*, p. 341, 350.

60. *Idem*, p. 365, 366.

61. *Idem*, p. 398, 399.

62. Voir M. Thivierge, *op. cit.*, tableau 2, p. 39.

63. *Idem*, p. 133-140.

64. Y. Roy, «L'École normale Laval rendue à l'histoire», *L'École normale Laval (1857-1970)*, n° spécial de *Les Cahiers François-Xavier Garneau*, p. 15.

L'orientation des diplômés de l'École normale Laval

D'après un relevé non-exhaustif effectué à l'occasion de la fondation de l'Amicale de l'École, le 29 juin 1937, voici où l'on retrouve les diplômés :

- 190 dans l'enseignement, dont :
 - 137 instituteurs
 - 34 inspecteurs
 - 19 professeurs
- 52 dans la fonction publique
- 42 dans le commerce
- 38 membres du clergé
- 29 dans l'industrie
- 19 dans les professions libérales, dont :
 - 11 médecins
 - 4 avocats
 - 2 notaires
 - 1 ingénieur
 - 1 arpenteur
- 3 agriculteurs
- 39 dans diverses occupations

Source : « L'École normale Laval » (1857-1970), n^o spécial de *Les Cahiers François-Xavier Garneau*, p. 52, 53.

Des cercles d'étude à la corporation professionnelle

Les cercles d'étude des enseignants apparaissent au début du XX^e siècle, dans les villes. Les responsables locaux doivent obtenir l'approbation du curé pour organiser les cercles. Les instituteurs et les institutrices y discutent de problèmes pédagogiques et de divers autres sujets. De 60 en 1939, leur nombre passe à 705 en 1942. Les cercles se réunissent en général, une fois par mois et ils permettent une véritable formation postscolaire pour les enseignants. Des périodiques comme *La Petite Feuille*, puis *l'Enseignement* leur proposent d'ailleurs des sujets de discussion.

Parallèlement, les cercles vont devenir des instruments de formation syndicale⁶⁵. Par exemple, Laure Gaudreault met sur pied en 1936, la *Fédération des institutrices rurales*. Après la seconde guerre mondiale, les responsables des cercles d'étude vont intensifier leur action syndicale. À l'occasion de la grève de 1949, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, le thème à l'étude dans les cercles est précisément le droit de grève. Par la suite, on propose aux enseignants de discuter du bien-fondé de l'arbitrage. Un rédacteur de *l'Enseignement* résume bien les objectifs du cercle : « Le cercle d'études remplit nos deux obligations de perfectionnement et de solidarité⁶⁶. »

Les instituteurs et les institutrices, qui avaient le souci de se perfectionner professionnellement, souhaitaient aussi une amélioration de leur statut. C'est ainsi qu'est créée la Corporation des enseignants du Québec, en

1946, à la demande des fédérations syndicales. La C.E.Q. s'occupe en priorité des questions concernant la reconnaissance de la profession et le statut de ses membres. Au cours des années, la Corporation délaisse peu à peu l'esprit corporatiste pour s'engager dans l'action syndicale⁶⁷. Elle deviendra officiellement centrale syndicale au congrès de 1974.

65. Voir M. Thivierge, *op. cit.*, p. 171-175.

66. M. Thivierge, *idem*, p. 173.

67. Voir P. Dionne, *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec (1836-1968)*. Thèse de M. A. (Relations industrielles), Université Laval, 1969, p. 126, 127, 132, 133.

La formation des agriculteurs

Afin de situer de façon globale l'évolution de la formation des agriculteurs, depuis le début du siècle jusqu'aux années cinquante, nous pouvons identifier deux grandes périodes qui correspondent aux étapes importantes du développement de l'agriculture: de 1900 aux années vingt, c'est le dernier regain de l'agriculture «traditionnelle»; puis, des années vingt jusqu'à la fin des années cinquante, les agriculteurs s'organisent et l'Église renforce sa présence dans le monde agricole.

Entre le début du siècle et 1924, la première guerre mondiale favorise la production de denrées alimentaires; les agriculteurs voient leurs revenus augmenter. Ils s'approprient graduellement les nouveautés que la science et la technique leur offrent; l'éducation est essentiellement centrée sur la modernisation des exploitations et l'acquisition d'un savoir-faire. Cette période s'achève, au moment où la grande crise de 1929 s'amorce. Les produits agricoles se vendent mal, le chômage des villes refoule vers la campagne des milliers de personnes que les fermes ont bien du mal à assimiler. Le gouvernement relance les plans de colonisation pour déplacer et relocaliser la population.

Entre les années trente et cinquante, les problèmes de l'agriculture sont moins liés aux besoins techniques, et davantage à des questions d'orientation et d'organisation sociale. Le monde agricole s'organise: les agriculteurs bâtissent un syndicat et des coopératives. La province se dote d'un réseau d'écoles moyennes pour former les futurs agriculteurs. L'Église continue d'influencer les destinées de l'éducation des agriculteurs. Cependant, les mécanismes de l'économie de marché poussent inexorablement les agriculteurs à quitter les fermes les moins rentables. Dès 1951, on note la diminution sensible du nombre d'exploitations agricoles. Les problèmes étant surtout d'ordre économique, le syndicat presse le gouvernement de protéger l'agriculture contre les monopoles agro-alimentaires qui étendent leurs conquêtes.

Pendant toutes ces années, l'éducation des adultes dans le monde agricole s'est transformée radicalement: après avoir été centrée sur l'amélioration des techniques, puis sur la création de l'association professionnelle et la propagation de la doctrine sociale de l'Église, elle est devenue progressivement institutionnelle pour répondre aux besoins spécifiques de producteurs agricoles spécialisés.

Les institutions que nous avons vu naître au siècle précédent vont continuer à se développer au début du XX^e siècle. Elles vont surtout recevoir, de la part des

pouvoirs publics, la reconnaissance et les subsides qui leur permettront de poursuivre leur action.

Les écoles supérieures d'agriculture

Sainte-Anne-de-la-Pocatière et Oka

Il y avait, rappelons-le, trois écoles supérieures d'agriculture: Sainte-Anne-de-la-Pocatière, Oka et le Collège Macdonald. L'École de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, construite en 1857, va connaître un nouveau départ en 1912. En effet, elle s'associe avec l'Université Laval de Québec et décerne des grades de bachelier en sciences agricoles. Les liens entre les deux institutions ne cesseront de se renforcer: en 1940, l'École de Sainte-Anne-de-la-Pocatière deviendra la faculté d'agriculture de l'Université Laval. L'École d'Oka, fondée en 1893, d'abord école de laiterie, étend peu à peu son enseignement à d'autres matières agricoles. «En 1908, se rendant au désir des autorités religieuses, des missionnaires agricoles et du ministère de l'Agriculture, l'École d'agriculture d'Oka s'affilie à l'Université Laval à Montréal et change son nom en celui d'Institut d'Oka⁶⁸.» Enfin, le Collège Macdonald ouvre ses portes en 1907 et regroupe, rappelons-le, trois écoles: une école d'agriculture, l'École normale McGill et une école ménagère. Le Collège Macdonald constitue, dès son origine, la faculté d'agriculture de l'Université McGill. Vu le rôle particulièrement important du Collège Macdonald depuis le début du siècle jusqu'à aujourd'hui, il est intéressant de se pencher sur son action de formation dans le monde agricole.

Le Collège Macdonald

En 1907⁶⁹, à Sainte-Anne-de-Bellevue, le Collège Macdonald est fondé par trois personnes qui déjà avaient marqué, de façon significative, le monde de l'éducation au Canada: Mme Adélaïde Hoodless⁷⁰, partisane d'une formation des femmes en matière d'économie domestique et fondatrice des *Women's*

68. F. Létourneau, *Histoire de l'agriculture*, (Canada-français) Oka, 1959, p. 245.

69. J. Ferguson Snell, *Macdonald College of McGill University. A History from 1904-1955*, McGill University Press, Montréal.

70. Mme A. Hoodless, fondatrice du Macdonald Institute, pour l'enseignement des sciences ménagères et fondatrice en 1897, des *Women's Institutes*, association pour l'éducation des femmes en milieu rural.

Institutes, James Robertson⁷¹, agronome éminent et William Macdonald⁷², industriel.

Depuis sa fondation⁷³, le Collège Macdonald s'est toujours occupé de la formation des adultes en milieu rural québécois : ce qui comprenait la formation professionnelle, le développement communautaire, la formation de leaders et l'aide technique à de nombreuses associations jouant un rôle important dans l'agriculture au Québec⁷⁴. Malgré leur approche très scientifique de l'agriculture, les générations de spécialistes qui ont œuvré au collège entre 1900 et 1950, ont toujours reconnu l'expérience d'exploitants agricoles comme source importante de connaissances.

Reprenant l'expérience tentée par William Dawson en 1855, le Collège Macdonald allait offrir dès le départ, un cours de formation professionnelle destiné aux exploitants agricoles. Le cours menant à un diplôme devait être « un cours très pratique destiné à ceux qui veulent vivre de leur exploitation agricole⁷⁵. »

Ce cours, réparti sur deux ans, à raison de cinq mois par année, débutait en novembre pour se terminer à la fin de mars et n'empiétait donc pas sur la saison des cultures. Nombre de participants au programme, surtout au cours des premières années, s'occupaient d'exploitation agricole depuis déjà un certain temps. Les conditions d'admission étaient les suivantes : savoir lire et écrire, et posséder une certaine connaissance des mathématiques⁷⁶.

Le programme des cours d'hiver permettait aux participants de première année de choisir entre un cours sur la production laitière et la production fruitière. En deuxième année, l'étudiant pouvait opter pour un cours sur l'exploitation du bétail ou la production fruitière, ou pour les deux à la fois. Le cours comportait aussi des notions d'économie pour familiariser les participants avec l'aspect financier de l'exploitation agricole⁷⁷. Une troisième année était offerte à ceux qui avaient démontré des qualités de chef. Il était possible de suivre un seul cours donnant droit à un diplôme, ou d'accumuler les diplômes pour obtenir un grade.

Un cours en sciences ménagères était aussi offert par le collège. Ce cours s'étalait sur une ou deux années et comportait une formation pratique; en deuxième année s'ajoutaient des cours d'anglais, de mathématiques, d'histoire et certains sujets en agriculture. Pour y être admises, les participantes devaient pouvoir lire et écrire l'anglais de façon acceptable, et connaître les

mathématiques élémentaires⁷⁸. Un cours destiné à préparer des professeurs d'agriculture est offert de 1916 à 1922⁷⁹. Le collège donnait aussi des cours abrégés. Par exemple, l'école des sciences ménagères offrait gratuitement aux filles d'agriculteurs des cours axés sur le rôle de la femme à la ferme⁸⁰⁻⁸¹. Au nombre de 20, les participantes vivaient pendant deux mois et demi au collège.

En 1912, la formule des cours se trouve modifiée : plutôt que de faire venir les participants au collège, les responsables du programme décident d'aller offrir leurs services dans les campagnes; en un an, la participation passe de 50 à 300 personnes⁸². Cette façon de faire a modifié l'approche pédagogique du collège.

Les cours abrégés se poursuivent et les conférenciers sont des membres de la faculté d'agriculture. Ces cours sont offerts à travers le Québec grâce à l'assistance locale des agronomes de district⁸³. Dès le début du programme, les participants se sont montrés favorables à ce type de formation.

Comme nous venons de le voir, les trois écoles supérieures d'agriculture, Sainte-Anne-de-la-Pocatière, Oka et le Collège Macdonald, toutes affiliées à des universités, ont eu pour rôle de former les agronomes et les cadres techniques de l'agriculture. Après l'adoption d'une « loi fédérale sur l'enseignement agricole⁸⁴, » le gouvernement d'Ottawa leur accorde, de 1911 à 1921, des subventions leur permettant de construire des bâtiments plus importants, de s'outiller et d'accroître leur clientèle. L'Institut d'Oka signe avec le gouvernement provincial un accord de 10 ans, selon lequel les Trappistes s'engagent à assurer l'enseignement agricole pendant 30 années, à partir de 1930, et reçoit en contrepartie un octroi du ministère de l'Agriculture. Cet accord prendra fin en 1958, à la demande des Trappistes. À partir de cette date, le gouvernement reconstruira l'école à côté du monastère et en assumera entièrement la charge.

Parallèlement aux écoles supérieures d'agriculture, il existait des écoles d'enseignement vétérinaire. L'enseignement des sciences vétérinaires connaît dans les années vingt, une réorganisation importante. En 1886, quatre institutions dispensaient cet enseignement. À Montréal, il y avait le Collège vétérinaire de l'Université McGill, le *Victoria Medical School* et l'École vétérinaire française de Montréal, rattachée à l'Université

71. J. Robertson a créé la première école de laiterie à Saint-Hyacinthe. Commissaire du Dominion à l'agriculture et à l'industrie laitière, Robertson fut, en 1907, le premier principal du Macdonald College.

72. W. Macdonald, marchand de tabac a donné, pour l'éducation des enfants et des adultes, plus de treize millions de dollars. Orville E. White, *The Educational Philanthropies of Sir William Macdonald*, Faculty of Graduate Studies, Dept. of Education, Université McGill, p. 4.

73. J. Ferguson Snell, *op. cit.*, p. 62-65.

74. *Idem*, p. 64.

75. *Idem*, p. 74.

76. J. F. Snell, *op. cit.*, p. 75.

77. *Idem*, p. 76.

78. *Idem*, p. 81.

79. *Idem*, p. 76.

80. *The Spring Short Course*, Macdonald Magazine, Vol. II, p. 259.

81. Note : les cours abrégés offerts par l'École des sciences ménagères du Macdonald College sont les suivants : cuisine, soins domestiques, finances du ménage, administration du ménage, ameublement, blanchissage, chapellerie, travail à l'aiguille, production laitière, horticulture, soin des volailles, bactériologie, biologie, chimie. *Idem*, p. 77.

82. E. Rhoads, *BSA Short Courses at Ormstown*, Macdonald College Magazine, Vol. III, 1912-1913, p. 191, 192.

83. Macdonald College — McGill University; 35th Anniversary, Pamphlet 1944; Barton Library Rare Books, Macdonald College, Sainte-Anne-de-Bellevue, (Québec).

84. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 241.

Laval à Montréal. Québec avait son École vétérinaire de l'Université Laval. «En 1893, mettant fin au schisme, les quatre écoles se fusionnent et donnent naissance à l'École de médecine comparée et de science vétérinaire⁸⁵.» Cette nouvelle école est contrôlée par le ministère de l'Agriculture et affiliée à l'Université de Montréal à laquelle elle s'incorporera en 1921. Elle s'installera à Oka en 1929, puis à Saint-Hyacinthe à partir de 1945 où elle retrouvera son statut de 1893 — affiliation à l'Université de Montréal et dépendance du ministère provincial de l'Agriculture.

L'École de laiterie de Saint-Hyacinthe

Il faut aussi mentionner, en ce qui concerne la formation professionnelle, le rôle joué par l'École de laiterie de Saint-Hyacinthe. En 1902, cette école qui recevait plus de 330 élèves, est reconstruite et placée sous la responsabilité du gouvernement provincial. À partir de 1912, le certificat de l'École de laiterie est rendu obligatoire pour quiconque veut exercer une activité dans l'industrie laitière. Ceci aura pour effet de grossir les effectifs de l'École de laiterie.

La recherche agricole, elle aussi, s'organise pendant cette période. Elle avait été mise en place par une loi fédérale en 1885. Trois ans plus tard, le gouvernement provincial d'Honoré Mercier la modifie, de manière à pouvoir allouer à la recherche les sommes non utilisées par les sociétés d'agriculture. Cette modification va permettre au laboratoire de Saint-Hyacinthe d'exercer ses activités, à partir de 1888 et aux stations expérimentales de s'implanter, prenant souvent le relais des anciennes fermes-écoles. Parallèlement, on assiste au développement du réseau des stations de démonstration, dépendant des fermes-annexes, elles-mêmes reliées à la ferme centrale d'Ottawa qui est l'une des cinq fermes centrales établies à l'initiative du gouvernement fédéral et destinées à promouvoir la recherche à la grandeur du Canada. Ces centres sont les promoteurs des techniques nouvelles. Ils les vulgarisent et les diffusent par divers moyens: visites, stages, conférences, etc.

Des éducateurs d'adultes: les agronomes

Le travail des pionniers du siècle précédent ne s'achève pas avec la mort d'Edouard A. Barnard en 1898. D'autres figures prennent la relève. Jean-Charles Chapais, tout d'abord avocat, écrira un traité d'agriculture, sera assistant-commissaire de l'industrie laitière tout en restant agriculteur lui-même. O. E. Dalaire, conférencier, ancien instituteur, militera pour sa part, en faveur des jardins scolaires et plus généralement, pour que les écoles élémentaires rurales aient une orientation agricole. Il faut également citer le Frère Ligori, directeur de la première école d'Oka de 1903 à 1907, puis professeur à l'Institut agricole. Il se dépensera sans compter pour promouvoir l'élevage avicole. Mentionnons enfin le chanoine J. B. Allaire, qui fonde une coopérative à Adamsville en 1903; il fut l'un des pionniers du mouvement coopératif.

85. *Idem*, p. 158.

À la différence de leurs prédécesseurs qui devaient à la fois créer de toute pièce les cadres de leurs interventions, ainsi que les messages dont ils étaient les propagandistes, les nouveaux «chefs de file⁸⁶» du monde agricole peuvent désormais se consacrer davantage à des tâches d'animateurs, car les institutions sont en place; de plus, ils jouissent désormais de l'appui des autorités. Comme nous l'avons vu, les deux premières promotions d'agronomes sortent de l'Institut agricole d'Oka et du Collège Macdonald en 1911, et l'École de Sainte-Anne-de-la-Pocatière remet ses premiers diplômés en 1913. Cette année-là, le ministère de l'Agriculture reconnaît officiellement les agronomes et leur assigne un rôle de vulgarisateur et de formateur auprès des agriculteurs, ainsi qu'en témoigne le ministre de l'époque dans son rapport: *Il y a trop de cultivateurs qui se déplacent peu pour assister aux expositions, aux démonstrations, aux conférences. Nous avons décidé d'aller au-devant d'eux, sur leurs fermes, afin qu'aucune ne puisse avoir le moindre prétexte pour ne pas faire de progrès et ne pas adopter les meilleures méthodes de culture⁸⁷.*

Ces agronomes jouent un rôle déterminant dans la diffusion des nouvelles techniques. On les retrouve dans les expositions, les cercles, les fermes et stations expérimentales. Ils organisent les démonstrations, les conférences, les rencontres d'agriculteurs. Ils se spécialisent et sont ainsi en mesure d'informer la population dans des domaines aussi différents que le génie rural, les cultures spécialisées ou la transformation des produits agricoles. Lorsqu'en 1918 le ministère oblige les conseils de comté à rétribuer les agronomes, les conseils votent des crédits quatre fois supérieurs au minimum exigé. Certains ont vu là une preuve de la reconnaissance du travail accompli par les agronomes⁸⁸.

Quelques initiatives en milieu anglophone

À la fin des années trente, sous l'impulsion du premier directeur du nouveau service d'éducation aux adultes du Collège Macdonald, une nouvelle orientation se fait jour dans le domaine de l'éducation des adultes; c'est ce qu'on appellera plus tard, une stratégie de développement communautaire. Elle a permis la mise au point de formules pédagogiques originales qui se sont concrétisées, entre autres, dans les écoles communautaires et les cercles d'auditeurs. Ces deux nouvelles structures d'apprentissage viennent compléter le réseau déjà établi des *Women's Institutes*.

Au Québec, le premier *Women's Institute* est fondé en 1911 par Adélaïde Hoodless. Cette association avait pour but: 1) la diffusion de connaissances en économie domestique, y compris en architecture, particulièrement en ce qui a trait aux installations sanitaires; 2) une meilleure compréhension de la valeur des ali-

86. Le terme est de J. C. Mangan, qui leur a consacré un recueil de notes biographiques intitulé *Le monde Agricole — Précurseurs et contemporains*, Montréal, les Presses Libres, 1972, 263 pages.

87. *Rapport du ministre de l'Agriculture*, Québec, 1913-1914, p. 197.

88. J. Ferguson Snell, *op. cit.*, p. 186, 187.

ments, des vêtements et du combustible; 3) une connaissance plus scientifique des soins à donner aux enfants et de la façon de les élever. Tout cela en vue d'élever le niveau général de la santé et de la moralité de la population, et d'améliorer les conditions de vie du milieu rural⁸⁹.

Les *Women's Institutes* se sont multipliés rapidement dans les communautés rurales anglophones du Québec. Les instituts se regroupent au niveau du comté. En 1920, on comptait 53 filiales réparties dans 14 comtés ruraux. En 1961, on en dénombre au total 168 dans 29 comtés ruraux du Québec⁹⁰. En 1939, le gouvernement du Québec accorde des subventions aux *Women's Institutes* par l'intermédiaire de son ministère de l'Agriculture.

La *McLennan Travelling Library*⁹¹, bibliothèque roulante, est créée en 1910, sous l'égide de l'Université McGill et c'est le Collège Macdonald qui en assure la coordination.

Elle doit desservir les habitants des régions rurales. Le succès qu'a remporté cette entreprise est en grande partie attribuable à l'appui qu'elle a reçu des filiales locales des *Women's Institutes* du Québec. Des membres des instituts ont même suivi des cours réservés aux bibliothécaires, afin d'assumer la responsabilité de la distribution des volumes au sein de leur communauté. De nombreuses bibliothèques locales, aujourd'hui autonomes, doivent leur origine au travail des membres des *Women's Institutes*.

Les "*community schools*" sont créés dans les Cantons de l'Est à la fin des années trente, grâce à l'initiative de Alex Sim. Il avait constaté que la population adulte souhaitait vivement se réunir pour apprendre les principes du coopératisme, les danses folkloriques, le travail de groupe, étudier l'administration des bibliothèques, la psychologie de l'enfant et les techniques agricoles. La première série de cours est organisée dans le cadre de l'*Eastern Townships School for Leaders* à Sherbrooke et réunit 98 adultes⁹².

Influencées par le mouvement des écoles populaires du Danemark, les "*community schools*" combinaient instruction et récréation dans un programme centré sur la vie communautaire⁹³. Organisés et dispensés par un groupe de bénévoles, les cours offrent un large éventail de sujets. À chaque session, on exige des droits minimes qui permettent d'acheter le matériel didactique. Les professeurs chargés des activités récréatives proviennent d'organismes locaux tels que le Y.M.C.A. On commençait habituellement la soirée, en chantant en chœur.

89. J. Muldrew, citée par Joyce Gilchrest, *QWI 1911-1961, The First Fifty Years*, QWI Publication 1961, p. 13.

90. *Idem*, p. 21-25.

91. H. McLennan, marchand de Montréal, fonda la *Montreal Transportation* en 1853. Il fut capitaine de port pendant 25 ans et fit partie du conseil d'administration de la Banque de Montréal. Il fut également membre du conseil d'administration de l'Université McGill et du *Fraser Institute*.

92. *Montreal Gazette*, 25 août 1939.

93. *Community Schools*, (4^e brochure annuelle du Eastern Townships Adult Education Council), 1941, p. 8.

Après le chant à l'unisson, les gens se rendent à leur classe; un groupe d'agriculteurs discute à l'aide de notre matériel des problèmes d'alimentation des animaux; là, des scouts et des guides reçoivent, en compagnie d'adultes, des leçons sur les premiers soins et la défense passive. Ailleurs, des ménagères, des hommes d'affaires et des agriculteurs apprennent la tenue de livres. Un groupe de jeunes gens s'initie à l'art oratoire et à la tenue des réunions. Les cours se déroulent sur le fond musical de la chorale qui s'exerce au bout du corridor. En face, quelques mères de famille étudient la psychologie de l'enfant. À côté, un groupe de ménagères approfondit ses connaissances sur la valeur des aliments. Un autre groupe discute de questions d'intérêt national. À l'extérieur de l'école, dans un garage voisin, un groupe enthousiaste reçoit une formation pratique en mécanique automobile⁹⁴.

En 1943, il existait dans les Cantons de l'Est et la région de Châteauguay, 13 "*community schools*" comptant 1 000 étudiants adultes anglophones⁹⁵. Afin de soutenir les activités des écoles locales, on crée le *Quebec Council of Community Schools*. Certes, les contraintes des dernières années de la seconde guerre mondiale entraînent une baisse de la participation, mais en 1947, le Conseil organise des écoles du soir pour les adultes et favorise la création de conseils et de centres communautaires. Il met aussi sur pied des programmes d'instruction civique, d'affaires publiques et d'activités culturelles en arts plastiques, théâtre, musique et artisanat. Les écoles communautaires ont continué à s'autofinancer, à être organisées et administrées par des bénévoles et à bénéficier de l'usage gratuit d'écoles locales.

Si les fermiers francophones ont créé des cercles d'étude autour des cours que leur proposaient les journaux, les fermiers anglophones, pour leur part, ont mis au point une formule de *cercle d'étude radiophonique*. Les agriculteurs se réunissaient régulièrement pour écouter des émissions radiophoniques et en discuter la teneur; ils consignaient leurs réactions dans des rapports qu'ils envoyaient à leur secrétaire provincial. Ces débats autour de questions concernant la vie de la communauté entraînaient souvent la mise en application de mesures visant à résoudre les problèmes ainsi identifiés. Les auditeurs créent des conseils de comté et de province, composés de représentants de chacun des cercles régionaux. Alex Sim, le premier secrétaire provincial, en assumait la coordination.

À l'été 1939, M. E.A. Corbett, alors directeur de la *Canadian Association for Adult Education*, soumet au directeur de la Société Radio-Canada un projet d'une série d'émissions destinées à l'écoute collective. Le premier projet réalisé est une série sur le mouvement coopératif: le *Farm Forum*. Les cercles d'auditeurs reçoivent pour chaque émission de la documentation

94. Description de programme rédigée en 1943 et retrouvée parmi les papiers personnels d'Alex Sim à North Gower (Ont.), 1981. (La traduction est de nous).

95. Il existait des "*community schools*" à Lennoxville, Stanstead, North Hatley, Bury, Scotstown, East Angus, Richmond, Asbestos, Cowansville, Howick, Ormstown, Magog et Ayers Cliff.

écrite. La popularité de cette formule d'écoute collective amène les responsables à préconiser son emploi dans le secteur de l'éducation permanente⁹⁶.

Une deuxième série d'émissions intitulée "Community Clinic" est lancée en ondes. Il s'agit de douze émissions présentées dans la région des Cantons de l'Est par le réseau CBC, en collaboration avec le service d'éducation des adultes en milieu rural du Collège Macdonald⁹⁷. Dans le cadre de ce projet, les cercles d'auditeurs peuvent participer à l'orientation de l'avenir de la communauté. Des documents traitant des problèmes de la région sont distribués dans les localités par des bénévoles. Les secrétaires des cercles d'auditeurs envoient, par la suite, leurs rapports aux responsables de l'émission et proposent de nouveaux sujets à débattre. La diffusion d'émissions radiophoniques rurales à l'intention des cercles d'auditeurs a favorisé l'examen de problèmes liés à la commercialisation et à la distribution des produits, au revenu agricole et à l'organisation sociale. La formule a tant de succès qu'on crée des cercles d'auditeurs dans la région de Châteauguay et d'Huntingdon et dans la vallée de l'Outaouais. Les ministres des églises et les agronomes de ces régions collaborent à leur mise sur pied. Avant même la fin du premier mois de diffusion, la série "Community Clinic" rejoint déjà 58 groupes totalisant 500 participants⁹⁸.

En 1945-1946, l'émission rejoint 98 groupes. Des comités sont mis sur pied dans chaque comté, afin d'assurer la liaison entre les groupes d'un comté et le Collège Macdonald et d'aider à la formation de nouveaux groupes. On forme aussi un conseil d'administration, le *Quebec Council of Farm Forums*, dont les membres sont nommés par les cercles d'auditeurs.

La formule des cercles d'auditeurs continue d'être exploitée durant plus de 20 ans, soit de 1941 à 1964. L'influence qu'elle a eue sur le développement des collectivités rurales anglophones a été considérable, notamment dans les localités où les agriculteurs ne disposaient d'aucun organisme de représentation efficace, dans les années trente. Le *Quebec Council of Farm Forum* constituait un organisme provincial intéressant, rattaché au gouvernement de la province et affilié à la Fédération canadienne de l'agriculture. En 1950, le conseil se transforme en une association, la *Quebec Farm Forum Association*. Cette dernière regroupe 1 325 familles rurales⁹⁹ et se finance grâce aux cotisations des membres, aux subventions de 3 000 \$ et de 1 200 \$ accordées par le gouvernement du Québec et la Coopérative Fédérée, et grâce aux contributions des conseils de comté.

96. N. Morrison, "Farmers Air Their Problems: An Experiment in Rural Adult Education" in *Food for Thought*, Canadian Association for Adult Education, Toronto, juin 1941, p. 6.

97. R. McKenzie, "National Farm Radio Forum", in *Education in Public Affairs by Radio*, Canadian Association for Adult Education, Toronto, 1954, p. 60.

98. N. Morrison, *op. cit.*, p. 11.

99. L. Young, *Historical Sketch of English-Speaking Farm Organization in Quebec*, septembre 1960, (annexe I, rapport annuel, Quebec Farmer's Association, 1980-1981), p. 1.

La baisse de popularité des causeries sur l'agriculture, au début des années cinquante, souleva certaines craintes au sujet de la survie de l'association. Un nouvel organisme «d'action», la *Quebec Farmers' Association* (Q.F.A.), distinct de la *Quebec Farm Forum Association* (Q.F.F.A.), est fondé en 1957¹⁰⁰. Tout en travaillant en étroite collaboration, les deux organismes exercent des fonctions bien distinctes: la Q.F.A. s'occupe de la défense des intérêts des cultivateurs anglophones, alors que la Q.F.F.A. s'occupe d'activités à caractère éducatif.

C'est en 1965 qu'on interrompt la diffusion d'émissions destinées aux cercles d'auditeurs.

La création des cercles d'auditeurs a permis la réalisation d'un grand nombre de projets dans les diverses régions, notamment l'établissement de coopératives¹⁰¹ et la création de services de santé publique¹⁰², de bibliothèques et de centres communautaires, de cercles familiaux et scolaires¹⁰³.

La communauté rurale anglophone se dote d'autres moyens de formation. Elle constitue *des groupes locaux de visionnement de films* à caractère didactique. C'est l'Office national du film qui met à la disposition de ces groupes des films en boucle, préparés en Angleterre et distribués par le Service d'éducation des adultes en milieu rural du Collège Macdonald. À la fin de la séance, les spectateurs organisaient un débat sur le sujet présenté.

Pour résumer, on peut dire que les 20 premières années du siècle sont caractérisées par une «mise en forme» des initiatives du siècle précédent et leur reconnaissance officielle par les pouvoirs publics. Dans une conjoncture économique favorable à l'agriculture, le gouvernement provincial apporte son appui à la formation des cadres agricoles, à la recherche, à la diffusion des techniques et des connaissances nouvelles. L'éducation des agriculteurs est centrée sur la rationalisation du travail et l'utilisation des machines agricoles. Les cercles agricoles perdent peu à peu leur caractère éducatif pour se consacrer presque exclusivement à des tâches d'organisation, en vue d'exécuter les directives des associations professionnelles et du ministère. À partir de 1920, le monde agricole vit une crise majeure: surproduction et endettement se conjuguent aux prémices de la grande crise qui amène des milliers de chômeurs à quitter les campagnes. Les agriculteurs vont désormais emboîter le pas au mouvement ouvrier. Le syndicalisme agricole va s'implanter au Québec, sous l'égide de l'Église catholique. Directement et indirectement, elle prend en main l'éducation des agriculteurs.

100. L. Young, *op. cit.*, p. 2.

101. À titre d'exemple, la Coopérative de beurre de Cowansville mentionnée dans l'ouvrage d'Alex Sim, *Vue d'ensemble du secteur anglais, l'inventaire du mouvement coopératif*. Conseil supérieur de la coopération, 5^e congrès général des coopérateurs, Québec 1944, p. 244.

102. R. McKenzie, "National Farm Radio Forum", in Isable Wilson et al, *Education in Public Affairs by Radio*, Canadian Association for Adult Education, Toronto, 1954, p. 63.

103. N.M. Morrison, *op. cit.*, p. 15.

L'action conjointe de l'Église et de l'État

Dans la première moitié du XX^e siècle, l'Église reste une composante essentielle de la société québécoise. Elle est présente au cœur de chaque paroisse et nombre de prêtres exercent un leadership sans partage parmi les ruraux. Vivant en contact avec les agriculteurs, les curés connaissent bien les difficultés rencontrées par leurs fidèles et ils interviennent souvent de façon marquée dans l'implantation des organismes d'entraide, des coopératives, des chantiers et de divers cercles. Jusqu'en 1920, l'intervention de l'État se résume à peu près à octroyer des subventions à certaines écoles, ou à prendre en charge les salaires des conférenciers et des agronomes. Par la suite, les actions de l'Église et de l'État vont devenir de plus en plus complémentaires. L'Église agit principalement dans trois domaines: elle permet aux jeunes adultes d'acquérir une formation agricole dans les écoles moyennes qu'elle met à leur disposition; elle lance l'Action catholique en milieu rural; elle apporte son concours à la constitution et au développement du syndicalisme agricole. L'État, de son côté, accorde son aide à de nombreux organismes populaires et subventionne les études qu'entreprennent des milliers de jeunes adultes issus du monde agricole. On assiste à un véritable foisonnement d'expériences dans le domaine.

L'Église et les écoles moyennes

Selon le voeu qu'avait émis l'Union catholique des cultivateurs, dès son congrès de fondation en 1924, des écoles moyennes sont créées. Entre 1926 et 1950, 21 écoles voient le jour et 5 d'entre elles ferment leurs portes: celles de Beauceville, Sainte-Thérèse, Saint-Césaire, Yamachiche et Laverrière.

Les écoles moyennes: date de fondation et appartenance

1926	E.M. de Rimouski, Corporation du Séminaire
1931	École de Saint-Rémi de Napierville, Clercs de Saint-Viateur
1933	École de Saint-Martin de Châteauguay, ministère provincial de l'Agriculture
1933	École de Saint-Barthélemi de Berthier, Clercs de Saint-Viateur
1933	École de Mont-Laurier de Labelle, Corporation de l'École d'agriculture de Mont-Laurier
1934	École de Sainte-Croix de Lotbinière, Corporation de l'École d'agriculture de Sainte-Croix
1936	École de la Ferme en Abitibi, Clercs de Saint-Viateur
1938	École de Chicoutimi, Corporation du Séminaire
1938	École de Nicolet, Corporation du Séminaire
1938	École d'agriculture de Val d'Espoir à Gaspésud, Clercs de Saint-Viateur
1939	École Ville-Marie au Témiscamingue, Pères Oblats

1939 École de Sainte-Anne-de-la-Pérade, Frères du Sacré-Coeur

1947 École de Sherbrooke, Corporation ecclésiastique. Cette école est, de 1952 à 1956, le Centre de formation rurale de l'Union catholique des cultivateurs.

1950 École de Brigham, Corporation des chanoines réguliers de l'Immaculée-Conception

Source: F. Létourneau, *Histoire de l'agriculture* — (Canada français), Oka, 1959, p. 334.

Note: aux 14 écoles ci-dessus mentionnées, il faut ajouter celles de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, du collège Macdonald et de Grande-Rivière qui sont, selon le rapport Lettre publié en 1966, considérées comme des écoles moyennes.

Les écoles moyennes se fixent comme objectifs: 1) de donner une préparation professionnelle aux jeunes cultivateurs désireux de gagner leur vie sur une ferme, en pratiquant l'agriculture familiale; 2) d'initier la jeunesse rurale à la science théorique et pratique du métier, et aux lois naturelles qui régissent l'agriculture; 3) de compléter leur éducation et leur instruction générale, pour les hausser au niveau des exigences (contemporaines) de leur profession, c'est-à-dire, former des cultivateurs plus éclairés, plus coopérateurs, et en faire une élite qui contribue à l'émancipation économique et sociale de nos campagnes¹⁰⁴.

Les religieux sont propriétaires de la plupart des bâtiments et des terrains, et ils assument la direction et l'entretien des écoles moyennes. La majorité des professeurs appartient à des ordres religieux. Le ministère de l'Agriculture, de son côté, les subventionne, accorde des bourses aux élèves, paie directement ou indirectement les professeurs et prête à chaque école des agronomes-professeurs; ces derniers peuvent dispenser un enseignement plus spécialisé et adapté aux conditions agricoles de la région où l'école se trouve implantée. On y admet des élèves âgés de 16 ans au moins, qui possèdent un certificat de 7^e année. Le régime correspond à celui de l'internat. La scolarité s'étend sur deux ans, de novembre à mai. Durant les mois d'été, plusieurs écoles reçoivent des jeunes filles qui viennent y suivre un cours ménager agricole.

Les programmes comprennent des cours de formation générale et des cours d'agriculture que l'on dispense en alternance. L'enseignement est donc à la fois général et spécialisé, chaque école offrant un enseignement en rapport avec les activités agricoles de la région. Des contacts s'établissent entre les étudiants et les responsables locaux des syndicats et des coopératives qui viennent les rencontrer. Dans la plupart des écoles, il existe une section de la Jeunesse agricole catholique (J.A.C.). Chaque école possède une ferme et des champs, où les élèves s'exercent à la «pratique» dont la définition est donnée par J. P. Lévesque: *Elle consistait en travaux manuels quotidiens d'une durée d'une heure, que nous effectuions sur la ferme le matin ou le*

104. Ces propos de J. C. Magnan sont cités par J. M. Couët, agronome, dans le 31^e cours à domicile de l'U.C.C., *L'Instruction des jeunes ruraux*, U.C.C., Montréal, 1957, p. 101. Nous empruntons à cet ouvrage la plupart des renseignements concernant les écoles moyennes.

midi. C'était acceptable au poulailler, à la vacherie ou dans les serres, mais j'avais horreur d'aller à la porcherie[...] où le gros des travaux consistait à nettoyer, castrer ou tuer des cochons[...] En fait, la «pratique» était surtout une bonne affaire pour l'école, en ce sens qu'elle était une source de main-d'œuvre à bon marché¹⁰⁵.

Le jugement est sévère, mais il montre également combien l'école avait le souci d'établir un lien étroit entre ce que les jeunes vivaient à l'école et la vie qui les attendait à la ferme familiale. Nous avons recueilli d'autres témoignages qui affirment également le caractère très pratique de la formation. Il arrivait même que les élèves réagissent, en voyant un Frère élever ses animaux d'une façon différente de celle qu'il recommandait dans ses cours sur l'élevage. Les écoles moyennes offraient un cadre d'enseignement proche de la réalité, commode et bien adapté.

On constate toutefois quelques années plus tard, que l'expérience des écoles moyennes commence à donner des signes d'essoufflement. Elles connaissent des problèmes de recrutement; certaines ne dépendent pratiquement plus que de la volonté de leur directeur ou de l'agronome qui y est affecté. D'autre part, le niveau de scolarisation des enfants de la campagne rejoint celui des villes et la clientèle des écoles moyennes devient de plus en plus jeune: trop jeune souvent pour bénéficier pleinement de l'enseignement qu'on lui offre. En outre, les élèves qui n'ont pu atteindre une 7^e année de scolarité ne peuvent y être admis. Les uns sont donc trop jeunes et les autres, trop âgés. Par conséquent, le bassin de population auquel s'adressent les écoles moyennes se tarit lentement. De plus, le monde agricole se trouve en pleine mutation et les écoles moyennes ne peuvent plus représenter la seule possibilité de formation offerte à des jeunes qui se destinent de moins en moins à l'agriculture.

L'Église et l'Action catholique

Le mouvement de la Jeunesse agricole catholique, la J.A.C. et la section féminine du même mouvement, la J.A.C.F., sont fondés au Québec en 1935, 3 ans après l'organisation du mouvement de la Jeunesse ouvrière catholique. La J.A.C. et la J.A.C.F. constituent 2 des instances spécialisées de l'Action catholique. Le but premier de la J.A.C. et de la J.A.C.F. consiste à travailler au progrès d'une vie chrétienne intégrale et à l'application de la doctrine sociale de l'Église, chez les jeunes du milieu rural. La J.A.C. se propose plus précisément de «former une élite de jeunes chefs ruraux qui puissent apporter des solutions chrétiennes aux problèmes des jeunes de la campagne» et aussi «d'assurer à la jeunesse rurale une représentation adéquate auprès de l'opinion publique, des gouvernements, etc.¹⁰⁶» Il s'agit donc d'une «œuvre catholique

de restauration rurale [...] qui n'est pas une association professionnelle» mais «vise d'abord à la formation et en second lieu, à l'action¹⁰⁷».

La J.A.C. se proposait de regrouper sous son égide tous les organismes de jeunesse rurale existants, pour devenir le lieu privilégié de la formation des jeunes ruraux. Elle établit, pour cela, des ententes au niveau local avec les cercles des jeunes agriculteurs qui existaient depuis 1914, les cercles des jeunes éleveurs, apiculteurs, etc. Plusieurs des agronomes qui agissent comme conseillers auprès de ces différents cercles, acceptent de coopérer dans le cadre de la J.A.C. et la J.A.C.F., avec les aumôniers du mouvement. Une volonté de regroupement se manifeste très tôt. Dans le diocèse de Chicoutimi, par exemple, en octobre 1936, soit un an et demi après la fondation de la J.A.C., un congrès rassemble 153 jeunes appartenant à 6 cercles Jacistes. Le mouvement dispose d'une commission permanente composée de jeunes agriculteurs, d'un aumônier et d'un aviseur technique, et il organise le regroupement de tous les jeunes en une seule association, divisée en sections spécialisées¹⁰⁸ qu'on retrouve au niveau des cercles paroissiaux. Le mot d'ordre est: «regrouper, sous un même drapeau jaciste, toute la jeunesse agricole du diocèse [...] et établir un cercle par paroisse¹⁰⁹» Les résolutions adoptées au congrès de Chicoutimi permettent de mieux saisir quelles étaient les préoccupations réelles du mouvement. Le journal *Le progrès du Saguenay*, en date du 22 octobre 1936, les résume ainsi: *Plusieurs résolutions sont adoptées pour demander au Gouvernement d'envoyer la propagande communiste, pour demander la nomination d'un agronome spécial, pour demander au gouvernement provincial d'envoyer les scandales qui se commettent le long des routes des campagnes.*

La J.A.C. constitue également un moyen de contrer les dangers du neutralisme et du socialisme. En 1937, l'épiscopat publie une lettre pastorale collective¹¹⁰ qui résume la position de l'Église et à laquelle vont souvent se référer les militants de l'Action catholique et les aumôniers, mais aussi les agronomes et les premiers leaders du syndicalisme agricole. Cette lettre dénonce trois principaux «périls» qui menacent la vie rurale: «la désaffection de la vie rurale, les déficiences de l'enseignement rural et l'individualisme¹¹¹».

Face à ces trois dangers, l'Église préconise de remettre en lumière les véritables avantages de la campagne [...], d'améliorer l'instruction générale et l'enseignement rural [...] et d'enseigner l'association profes-

105. J. P. Lévesque, *Avant d'oublier*, document manuscrit non publié, 1978, p. 87, 88.

106. Les données fournies dans cette section proviennent de divers témoignages d'anciens responsables du mouvement et de données fournies par la *Société Canadienne d'Enseignement*, op. cit., p. 3 à 9.

107. Discours prononcé par Maurice Tremblay, cultivateur, lors du premier congrès de la J.A.C. à Chicoutimi, le 18 octobre 1936.

108. Section de jeunes horticulteurs, jeunes éleveurs, jeunes apiculteurs, etc.

109. Discours de Maurice Tremblay, op. cit.

110. Lettre pastorale collective de N.N.S.S., les archevêques et évêques de la province de Québec sur «Le Problème rural au regard de la doctrine sociale de l'Église» appelée aussi *Lettre pastorale collective sur le Problème Rural*, comité diocésain d'Ottawa, tract n° 2, édition l'Éclair, novembre 1937.

111. Voir: G. Bouchard, prêtre, *Le Problème rural et la jeunesse*, éditions du Sol, Montréal, 1949, 112 pages.

sionnelle¹¹². Les causes du mal sont d'ordre moral et religieux, le problème rural est principalement le problème de la jeunesse¹¹³; la J.A.C. doit donc permettre de former une jeunesse consciente de ses responsabilités chrétiennes et rurales, et créer, dans son sein, une armée d'apôtres qui soulève la masse, par l'application des principes et méthodes des mouvements spécialisés d'Action catholique¹¹⁴.

En 1949, la J.A.C. possède plus de 300 sections, dont 175 féminines¹¹⁵. Elle est organisée suivant une structure à trois niveaux : au plan local, il existe des cercles paroissiaux ou équipes. Plusieurs équipes forment une section dotée d'un comité et d'un aumônier. Au plan diocésain, plusieurs sections se regroupent en une fédération diocésaine possédant, elle aussi, son comité et son aumônier. Au plan national, plusieurs fédérations constituent un Comité national ou général, qui élabore les programmes, supervise le mouvement et publie journaux et bulletins.

Le mouvement élabore chaque année deux différents programmes d'activités. Un programme religieux, commun à tous les mouvements d'Action catholique et un programme social, particulièrement destiné aux jeunes adultes de 15 à 25 ans, garçons et filles, adhérant au mouvement¹¹⁶. Ces programmes devaient être étudiés selon la pédagogie propre à l'Action catholique, pédagogie qui se résume, rappelons-le, par « Voir, juger, agir » et qui propose aux jeunes une démarche, ou « plan d'études » en trois temps : le « regard en surface (à portée de mes yeux), le regard en profondeur (à portée de mon intelligence), et enfin le regard très en profondeur (à portée de mon intelligence agrandie par la foi)¹¹⁷. »

Voici quel est le mode de formation de la J.A.C. et de la J.A.C.F. : chaque section se réunit au moins deux fois par mois pour étudier les thèmes des deux programmes et décider des actions à mener dans le milieu. L'aumônier et l'agronome participent généralement aux réunions qui se déroulent en deux temps : on consacre la première partie à une lecture commentée de l'Évangile, suivie d'une causerie sur un sujet emprunté au petit catéchisme. La seconde partie, la plus importante, est consacrée au programme social proposé par le mouvement. La réunion s'achève par la définition et la planification des actions concrètes à mener dans le milieu : les membres organisent par exemple des enquêtes, ou encore décident de cultiver, suivant une méthode nouvelle et sous la direction de l'agronome, une parcelle de terrain. Le ministère provincial de l'Agriculture accorde d'ailleurs aux jacistes une aide identique à celle qu'il procure aux autres types de cercles de jeunes agriculteurs. Une fois par

mois environ, les membres de la section locale de la J.A.C. exposent à leurs parents, à leurs amis et aux sympathisants, les résultats de leurs travaux. Au niveau de chaque diocèse, une fois par trimestre, le conseil fédéral réunit les responsables des sections. De telles sessions ont pour but de former les chefs locaux et de planifier le travail des sections.

Par ailleurs, la J.A.C. offre diverses activités à l'ensemble de la jeunesse rurale dont, une fois par an, une « semaine de propagande inspirée d'un thème sur lequel le mouvement a précédemment fait des enquêtes et des études¹¹⁸. » Le mouvement s'occupe de loisirs, gère une caisse d'épargne, organise des assemblées de masse destinées à communiquer la pensée du mouvement « au moyen de conférences, forum, sketches, chansons, etc.¹¹⁹. » Enfin, à partir de 1947, la J.A.C. organise des écoles de formation sociale conjointement avec le Service de l'aide à la jeunesse. Ouvertes à tous, jacistes ou non, ces écoles qui sont au nombre de 15 en 1949, durent 10 jours et groupent de 40 à 60 jeunes adultes. Dans ces écoles le programme est une sorte de revue générale de la vie des jeunes ruraux. Des cours y sont donnés par des spécialistes des questions rurales et sociales. Ils portent sur la coopération, les devoirs professionnels, la culture intellectuelle, la vie de famille, etc. Le Service de l'aide à la jeunesse finance l'organisation matérielle¹²⁰.

La multiplicité des actions d'éducation entreprises par l'Église, entre les années vingt et les années cinquante, peut être expliquée par la conjonction de deux phénomènes : l'omniprésence de l'Église et l'émergence de certains mouvements sociaux. En 1931, il y aurait eu au Québec un religieux pour 97 habitants¹²¹. Cette grande densité de prêtres et de religieux permet un encadrement très serré de la population. Par ailleurs, la propagation de la doctrine sociale de l'Église jointe à la montée du syndicalisme catholique créent les conditions idéologiques et sociales favorables à la pénétration des mouvements d'Action catholique, au sein du monde agricole qu'il faut unir et « protéger ». En ce qui concerne la formation des agriculteurs proprement dite, il est intéressant de noter l'apport original de la pédagogie prônée par l'Action catholique : le contenu de la formation n'est plus exclusivement technique; on y ajoute l'étude de sujets tels que la famille, le mariage, la dignité de l'agriculteur, la société, ... Ces thèmes ne sont pas abordés uniquement de manière magistrale; les jeunes agriculteurs mènent aussi des enquêtes, réalisent des expériences, ou questionnent leur entourage.

Les agronomes et les aumôniers se relaient auprès des jeunes agriculteurs pour « éclairer les esprits » et les faire avancer dans la recherche de solutions au « problème rural », tel qu'il est défini par la hiérarchie

112. Lettre Pastorale Collective, *op. cit.*, alinéa n° 16.

113. *Idem.*

114. Constitution de la J.A.C. provinciale, citée par G. Bouchard, *op. cit.*, p. 14.

115. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 7.

116. Le programme social portait, en 1946-1947, sur l'individu; en 1948-1949, sur la famille; en 1949-1950, sur la profession.

117. G. Bouchard, prêtre, *op. cit.*, p. 37, 38.

118. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 9.

119. *Idem.*, p. 8.

120. *Idem.*, p. 9.

121. Voir : B. Denault et B. Lévesque, *Éléments pour une sociologie des communautés religieuses au Québec*, Montréal et Sherbrooke, PUM/Université de Sherbrooke, 1975, 220 pages.

catholique. Les solutions étant à la fois techniques, humaines, religieuses et économiques, la formation offerte par la J.A.C. et la J.A.C.F. est globale et touche tous les aspects de la vie des jeunes adultes. Par ailleurs, les mouvements d'Action catholique donnent à de nombreux agriculteurs l'occasion de prendre la parole en public, de présider des réunions, de rédiger des rapports ou encore d'organiser des manifestations publiques. Un certain nombre de leaders du mouvement syndical et du mouvement coopératif seront issus de la J.A.C. et de la J.A.C.F. L'Action catholique atteint une sorte d'apogée entre 1945 et 1955, et même si elle connaît un certain déclin par la suite, son action n'en laisse pas moins une profonde empreinte dans l'histoire du monde agricole.

Le syndicalisme agricole

L'Union catholique des cultivateurs

Fondée en 1924, l'Union catholique des cultivateurs (U.C.C.) a été l'un des principaux agents d'éducation dans le milieu agricole, par l'entremise de ses cours à domicile diffusés à travers la province entre 1929 et 1968, de ses journaux, des émissions radiophoniques qu'elle a animées et aussi des chantiers forestiers et des écoles qu'elle a mis sur pied. Toutes ses initiatives s'adressent à un large public d'adultes concernés par les problèmes du monde rural. Toutefois, les premiers bénéficiaires de la formation dispensée par l'U.C.C., sont les membres actifs de l'Union et plus spécialement, les personnes qui assument des responsabilités au sein du mouvement. Il fallait, en effet, former des propagandistes de la cause syndicale et ceux-ci devaient posséder des connaissances touchant à la fois aux techniques agricoles, au mouvement coopératif, à l'économie et, bien sûr, au syndicalisme¹²².

La fondation de l'U.C.C., en 1924, ne constitue pas la première tentative d'union des agriculteurs. Déjà en 1875, les cercles agricoles se sont fédérés en une association, l'*Union agricole nationale* qui exista jusqu'en 1893. Elle devait vivre une situation que bien des associations connaîtront par la suite. Lorsque l'insuffisance des moyens matériels et financiers compromet la survie d'une association, celle-ci se voit placée devant un dilemme : rester indépendante et ne compter que sur ses maigres ressources, ou au contraire, accepter d'être financée et risquer de se voir dénaturée par cette tutelle. L'Union agricole nationale a opté pour la seconde voie. «À partir de ce moment, les cercles relèvent uniquement d'un corps officiel, le Conseil d'agriculture. L'Union agricole nationale disparaît et laisse la voie libre à l'intervention de l'État¹²³» En décembre 1918, est fondée l'*Union des cultivateurs de la province de Québec*. Cette union a pour modèle une autre association professionnelle, les Fermiers-Unis d'Ontario, qui, à cette époque, mobilisent les agriculteurs contre la conscription. L'Union des cultivateurs jouit de l'appui du gouvernement

fédéral. Au même moment, ses membres «déménagent presque tous dans les Fermiers-Unis¹²⁴» qui avaient créé une section québécoise comptant environ 5 000 membres. Ils présentent des candidats aux élections fédérales de 1921 et recueillent 19 % des voix, mais ne parviennent pas à faire élire un seul député¹²⁵. À la suite de cet échec, l'association des Fermiers-Unis s'affaiblit. Toutefois, les premiers pas vers la création d'une association professionnelle avaient été franchis et il reste notamment un journal, *Le bulletin des agriculteurs*. Son directeur, J. N. Ponton, qui se veut le porte-parole des agriculteurs, réclame la fusion des trois grosses coopératives existantes. Le ministre Caron devance ses demandes et impose la fusion des coopératives. Les leaders du monde agricole, mécontents de voir qu'on ne les laisse pas s'organiser eux-mêmes, relancent l'idée d'une association professionnelle. C'est dans ce contexte qu'est créée, à Québec, l'*Union catholique des cultivateurs*, lors d'un congrès rassemblant 2 400 personnes.

Le but premier de l'U.C.C. est de permettre aux agriculteurs d'obtenir un revenu comparable à celui des autres travailleurs. Toutefois, le ministre de l'Agriculture de l'époque ne voit pas d'un bon oeil cette initiative. Par contre, «le clergé, pour qui la désertion des campagnes était un véritable fléau, se range derrière¹²⁷» l'U.C.C. La nouvelle Union a des projets ambitieux, son action doit s'étendre à tous les secteurs de la vie professionnelle : la production et la commercialisation des produits agricoles, l'établissement de coopératives et de caisses de crédit, le maintien des traditions canadiennes-françaises catholiques. En matière d'éducation, elle veut participer à l'effort de vulgarisation des enseignements de la science agronomique et organiser des enquêtes permettant de renseigner les agriculteurs sur les conditions du marché.

En effet, l'U.C.C. organise toute la profession en mettant sur pied des institutions syndicales, coopératives, mutuelles [...] «elle joue un rôle de sagesse en présidant à l'armature économique de la classe agricole¹²⁸» et à ce titre, estime devoir instruire non seulement ses membres mais également le milieu agricole tout entier, puisque les institutions d'enseignement et de vulgarisation ne rejoignent pas tous les agriculteurs. En 1924, il n'existait encore ni école moyenne, ni mouvement de jeunesse hormis les cercles des jeunes agriculteurs, et les cercles des jeunes éleveurs. C'est ainsi que l'Union catholique des cultivateurs met à la disposition du monde agricole les outils d'éducation suivants : des journaux et des livres, un service de cours à domicile épaulé par des équipes d'étude, des chantiers-écoles coopératifs en milieu forestier, des stages de formation sociale, des émissions de radio et un centre de formation rurale.

124. *Ibidem*, p. 38.

125. N. Lacelle et al., *Le Bulletin des agriculteurs 1921-1929. Les visages d'un journal*, collection Histoires, Institut canadien d'Éducation des Adultes, Montréal 1981, p. 6.

126. F. Létourneau, *op. cit.*, p. 307.

127. A. Charbonneau, *Union des Producteurs Agricoles — Évolution historique*, Service d'éducation et d'information de l'U.P.A., Montréal, 1974, p. 7.

128. A. Faucher, *op. cit.*, p. 26.

122. Au sujet des relations entre le syndicalisme et la coopération, voir l'article A. Faucher, «Syndicalisme et coopération dans l'agriculture québécoise», dans *Mémoires de la Société Royale du Canada*, quatrième série, tome XVII, 1979, p. 12 à 30.

123. F. Létourneau, *l'U.C.C.*, Oka, 1949, p. 33.

Le journalisme agricole

Le journalisme agricole, sous l'égide de l'U.C.C., s'est résumé à trois publications: *La Terre de Chez-Nous*, hebdomadaire destiné à informer les agriculteurs; *Le Foyer Rural*, consacré à la famille rurale, publié de 1945 à 1951¹²⁹; et enfin *Le Guide*, publié de 1931 à 1956, et destiné à soutenir l'action des cercles d'études. Les trois journaux étaient diffusés par abonnement.

Dès sa parution, *La Terre de Chez-Nous* commence à diffuser des cours à domicile qui connaissent rapidement un grand succès. Quarante-trois cours sont publiés entre 1929 et 1968. Chaque cours est divisé en une vingtaine de leçons; chaque leçon fait l'objet d'une page du journal et se termine par 5 ou 6 questions posées à l'étudiant. La publication d'un cours s'étale sur 5 mois en moyenne et ce, durant la morte saison, de novembre à avril. Pour obtenir le diplôme, il faut répondre aux questions jointes aux leçons et passer avec succès un examen écrit que le Service des cours à domicile adresse aux candidats qui ont été assidus. Entre 1930 et 1947, l'U.C.C. a décerné annuellement environ 1 600 diplômes sur un total de 2 000 inscriptions. Un fort pourcentage des diplômés est constitué d'élèves des écoles moyennes d'agriculture et des autres institutions d'enseignement. Il semble que les cultivateurs se soient montrés réticents à s'inscrire. Toutefois, le nombre d'inscriptions ne reflète pas le nombre réel de personnes touchées par les cours. D'une part, les Uccéistes se regroupent en cercles d'études autour de ceux qui suivent les cours à domicile. Ces cercles d'étude consistent alors en des réunions par section de rang, chez un agriculteur ou encore au réfectoire dans les chantiers forestiers, le soir après le souper, et avant la partie de cartes. Quelqu'un lit la leçon de la semaine, puis tous cherchent des réponses aux questions du bas de la page. Ceux qui sont inscrits au cours rédigent leur devoir ultérieurement.

Ces cours à domicile ont été diffusés pendant 39 ans sans interruption, ce qui constitue probablement un record de longévité. Dans les années cinquante, le tirage du journal se situe entre 60 000 et 70 000 copies. À la même période, le Québec compte 90 000 agriculteurs, dont 32 000 environ adhèrent à l'U.C.C. L'audience du journal dépasse donc largement les simples membres de l'Union. Il est intéressant d'en décrire l'évolution.

Le démarrage foudroyant des cours à domicile

«Le 1^{er} mai 1929, l'Institut agricole d'Oka commença la publication du premier cours spécial d'agriculture. Il traitait de l'élevage du veau. Puis le 29 du même mois, commençait le deuxième cours spécial d'agriculture, il y était question de la pomme de terre.

Ces deux cours spéciaux étaient donnés sous forme d'articles de journal et s'adressaient à tous les lecteurs.

129. En 1950, *Le Foyer Rural* compte quatre mille six cents abonnés. Il est vendu au *Devoir* l'année suivante, tandis que la *Terre de Chez-Nous* publie de nouvelles rubriques ayant trait à la famille.

Sans inscription, ni devoir et examen, ils n'en constituent pas moins le premier et le deuxième cours à domicile de l'U.C.C.

Le 15 mai 1929, la page «Technique agricole» était transformée en une page de «cours à domicile».

Enfin, le 26 juin 1929, la T.C.N. annonça trois cours à domicile (donnés par les professeurs à l'Institut agricole d'Oka) pour le début de l'automne et indiqua les conditions d'admission. Les cours à domicile de l'U.C.C. avec inscription, devoirs et examens étaient officiellement nés.»

Source: *Historique des cours à domicile de l'U.C.C.* — U.P.A., document interne de l'U.P.A.

Jusqu'en 1931, l'Institut agricole d'Oka se charge de la rédaction des cours qui ont un contenu exclusivement technique. Il faut retenir surtout le «catéchisme agricole», un cours élémentaire d'agriculture générale, réparti sur 3 ans.

De 1931-1932 à 1938-1939, c'est au tour de l'École d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière de prendre le relais des cours publiés en hiver, auxquels elle ajoute quelques cours spéciaux pendant l'été. On y traite d'agriculture, d'économie rurale, de coopération, des caisses populaires, de crédit agricole; et enfin de comptabilité agricole, dernier cours élaboré par l'École de Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Le premier cours spécial, publié à l'été de 1933, a pour auteur l'abbé J. E. Lamonde, premier diplômé des cours à domicile de 1932. Par la suite, la préparation des cours est confiée à des personnes ayant une compétence particulière dans les domaines traités. Les thèmes abordés pendant les années de la guerre touchent surtout la vie économique et sociale: économie politique, gestion de la ferme, électrification rurale, civisme, établissement des jeunes et syndicalisme agricole.

De 1945-1946 à 1951-1952, on étudie la terre et la famille, la rentabilité de l'exploitation, la doctrine sociale de l'Église. Suivront des cours sur les caisses populaires, la vente collective, la mécanisation rationnelle et l'administration de la ferme. Le 31^e cours, en 1956-1957, s'intitule «l'Instruction et l'éducation des jeunes ruraux.» Il faudra attendre 1967-1968 et «La réforme scolaire au Québec», l'avant-dernier cours, pour retrouver un sujet traitant de l'école. À la fin des années cinquante, l'U.C.C. propose l'étude des buts du syndicalisme agricole, des perspectives économiques de l'entreprise agricole familiale, du fonctionnement du syndicat local et des comités, de la gestion agricole, de l'aménagement des régions rurales. En 1958-1959, «Le tracteur de la ferme» sera le seul cours portant spécifiquement sur un problème technique. La commercialisation, l'exploitation forestière rationnelle, l'agriculture au Québec, la réforme scolaire et la production du lait de qualité complètent la liste impressionnante des 43 cours à domicile.

Pour renforcer l'impact de ces cours, l'U.C.C. se donne deux autres outils pédagogiques: un guide pédagogique et un service de librairie. *Le Guide*, journal d'accompagnement des cours représente un outil de travail pour les cercles d'étude et paraît de 1931 à 1956. Entre 1941 et 1951, le nombre des abonnés passe de 1 500 à 4 000. Les cours rejoignent jusqu'à 25 000

personnes organisées en 3 000 groupes d'étude. Aux responsables de ces groupes, *Le Guide* apporte des conseils pour diriger les réunions, des compléments aux cours ainsi que des renseignements sur l'U.C.C.

Le service de librairie, créé en 1937, commence par imprimer, sous forme de livrets, les anciens cours à domicile. Il publie d'abord le cours à domicile de l'année 1934-1935, et il poursuit la réimpression des cours, avec deux ans de décalage. En outre, le Service de librairie, devenu Service des Publications à partir de 1947, a édité une quarantaine de brochures sur des sujets liés aux intérêts de l'U.C.C.

En outre, dès 1932, l'U.C.C. entame une action de formation par la voie des ondes. Elle consiste en des chroniques, des causeries et des «conférences de radiophonie rurale» diffusées, d'abord dans la région de Montréal, sur les ondes de Radio-Canada et de CKAC. Dans les années quarante, l'U.C.C. conçoit et réalise elle-même les émissions, alors que par la suite elle apporte son concours, surveille et critique la programmation des émissions destinées au monde rural, allant même jusqu'à contester l'existence du «Réveil rural» et des «Travaux et les jours», deux émissions à l'horaire de Radio-Canada.

Afin de donner à ses membres une formation syndicale et économique, une information sur la doctrine sociale ou encore sur les conventions collectives, l'U.C.C. organise également des retraites sociales. En 1953, une vingtaine de retraites ont été organisées pour environ 1 500 cultivateurs et bûcherons. Ces retraites permettent d'initier les participants à leur rôle de leaders du monde rural. L'Union poursuit la même action à travers les chantiers coopératifs de paroisses, qui furent très actifs à partir de 1940 et principalement entre 1949 et 1952, au moment où ils se regroupent en une fédération. Il existe des «chantiers-écoles» où l'accent est mis sur l'enseignement du coopératisme, ainsi qu'en témoigne cet extrait d'une brochure : *les bûcherons qui désirent participer aux opérations forestières d'un chantier coopératif l'hiver prochain feraient bien de se mettre immédiatement à l'étude de cette question*¹³⁰.

On estime en effet que *Le chantier-école présente l'avantage d'avoir à sa tête des dirigeants qui s'occupent de ce genre de coopérative depuis de nombreuses années. Ils ont acquis une expérience dont ils entendent faire bénéficier le plus grand nombre de bûcherons [...] quant à ceux qui ne peuvent s'inscrire au chantier-école, ils doivent étudier et apporter une attention spéciale aux enseignements des membres qui y sont allés ou encore de ceux qui ont étudié ce système et qui ont accepté de la diriger*¹³¹.

Mais l'U.C.C. ne parviendra pas à atteindre ses objectifs de formation. En effet, les bûcherons n'ont guère la possibilité de se former, car la vie dans les chantiers est la plupart du temps exténuante. Ces quelques propos d'un ancien bûcheron résumés en quelque sorte l'expérience de plusieurs de ses compagnons : *Quand je*

*suis arrivé au chantier, j'étais bien disposé et plein de bonne volonté. Cependant les rigueurs de travail quotidien et le contact d'hommes rudes et moroses me firent vite perdre mes illusions et fondre mon courage*¹³².

Le Centre de formation rurale

Il faut mentionner une dernière réalisation entreprise par l'U.C.C. dans les années cinquante : le *Centre de formation rurale de Sherbrooke* (1951 à 1957). L'U.C.C. avait besoin d'un centre permanent destiné à «fournir à la classe agricole des chefs tirés de ses rangs»¹³³.

Une souscription rapporte l'argent nécessaire à la création du Centre de formation rurale qui ouvre ses portes, le 19 novembre 1951. Il sera, selon la définition de J. M. Coûet, «une école de sciences sociales, économiques et politiques, à la disposition des ruraux qui veulent rester dans le milieu [...] une école de formation des chefs ruraux»¹³⁴.

Administré et financé par l'U.C.C. à laquelle se joignent des coopératives agricoles et des chantiers coopératifs, le Centre reçoit du gouvernement une aide annuelle non statutaire de 8 000 \$. Cette école est destinée à former deux types d'hommes : d'une part, des leaders qui occuperont des postes de président, d'administrateur, de surveillant au niveau des syndicats, des mutuelles de paroisse, des caisses populaires, des offices de mise en marché¹³⁵. D'autre part, le Centre veut outiller un autre type d'hommes pour les rendre aptes à faire fonctionner les institutions mises sur pied, «des gérants, des comptables, des secrétaires, des vendeurs et des propagandistes»¹³⁶.

Le Centre reçoit une trentaine d'étudiants par année et la formation qu'il dispense s'étend sur 2 ans. L'école moyenne attenante au Centre peut loger les internes. Les étudiants doivent avoir au moins 18 ans et posséder une dixième année. Ceux qui n'ont pas la scolarité exigée suivent une année de cours, avant de commencer le programme du Centre proprement dit. Tous les étudiants sont recrutés par les différentes fédérations de l'U.C.C. Le directeur, monsieur Léopold Paquin, présente ainsi la pédagogie employée au Centre : *Les méthodes d'enseignement pratiquées au Centre présentent encore un caractère assez particulier. Outre les cours théoriques, il y avait de nombreux cercles d'étude, des forums, des débats, des conférences et des improvisations. Il s'agit par là d'apprendre à parler en public, d'organiser des réunions, de rédiger des rapports. C'est dire l'importance donnée au développement de toutes les facultés indispensables à un homme qui devra agir dans son milieu*¹³⁷.

132. J. P. Lévesque, *Avant d'oublier*, document manuscrit —1979, p. 95.

133. Dominique Beaudin, *L'U.C.C. d'aujourd'hui*, Montréal 1952, p. 64.

134. J. M. Coûet, agronome, *L'Instruction et l'éducation des jeunes ruraux*, trente-et-unième cours à domicile, année 1956-1957, U.C.C. Montréal, 106 p.

135. *Idem*, p. 108.

136. *Ibidem*.

137. *Idem*, p. 109.

130. Abbé J. B. Caron, BSA, aumônier de l'U.C.C. de Rimouski-Est, *Les chantiers coopératifs*, Rimouski, 1950, 55 p.

131. *Idem*, p. 34.

Ajoutons que la plupart des cours sont donnés par des personnes ayant exercé ou exerçant une responsabilité dans la vie sociale ou économique du milieu rural. Plus de 300 élèves sont passés par le Centre entre 1951 et 1957, beaucoup d'entre eux deviendront des leaders de l'Union et du mouvement coopératif.

Il faut souligner l'aspect original de cette institution rurale qui n'a pas dispensé, à proprement parler, un enseignement technique agricole. Le Centre de formation rurale cesse ses activités en 1957, en raison d'un manque de ressources financières. À cette époque, l'Union catholique des cultivateurs est devenue un syndicat, au sens où on l'entend aujourd'hui et plusieurs activités dont elle avait été l'instigatrice constituent désormais des entités autonomes.

Les actions entreprises par l'État

L'Église détient un pouvoir réel dans le milieu rural et entend le conserver. Pour Jean Hamelin *la position centrale qu'elle (l'Église) occupe dans les structures du pouvoir donne des dents à son autorité morale et lui permet de confirmer son vieil ennemi, l'État, dans des rôles supplétifs*¹³⁸.

Toutefois, il faut se garder de négliger le rôle effacé peut-être mais réel, qu'a joué le gouvernement provincial en complémentarité bien souvent avec celui de l'Église¹³⁹. Par exemple, entre 1910 et 1937, des cours d'agriculture sont organisés par le *Département de l'Instruction Publique* à l'intention des inspecteurs d'école; ces cours ont pour objectif d'encourager la ruralisation de l'enseignement. Ce même département, par l'intermédiaire du Service de l'enseignement ménager, supervise des écoles ménagères moyennes, régionales et supérieures.

Le *Secrétariat de la province*, pour sa part, s'occupe depuis longtemps des écoles du soir. À partir de 1937, plusieurs écoles du soir s'ouvrent en milieu rural. Les cours durent d'octobre à la fin février. En plus des mathématiques, du français et de l'anglais, on y enseigne le calcul appliqué à l'agriculture, la comptabilité et l'arpentage. Quant au *Service d'aide à la jeunesse*, qui dépend également du Secrétariat de la province, il est chargé d'appliquer les ententes conclues entre certains ministères fédéraux et le gouvernement provincial. C'est dans ce cadre qu'il élaborera un plan d'initiation de la jeunesse qui se concrétise, principalement, par la création d'une école ménagère à Upton dans le comté de Bagot, et surtout, aboutit en 1937, à la création d'une importante division des cours de culture populaire. Un grand nombre d'associations vont bénéficier de cette nouvelle structure qui leur offre des enseignants, des allocations et aussi des bourses qui permettent d'organiser des camps d'été, des retraites, des écoles, des réunions ou des cours radiodiffusés. En plus de cette forme de collaboration avec des organisations autonomes, le Service d'aide à

la jeunesse organise ses propres cours de l'aide à la jeunesse conjointement avec le ministère de l'Agriculture. Ces cours seront mis à la disposition des Cercles de jeunes agriculteurs comme moyens d'acquérir une formation spécialisée.

Le *ministère de l'Agriculture* diffuse auprès des agriculteurs les connaissances nécessaires à la bonne marche des fermes, par le biais de la Division des agronomes, du Service de l'économie et des arts domestiques, et du Service de l'enseignement agricole.

La *Division des agronomes* met à la disposition des cercles, des associations professionnelles et des différents mouvements, tout un éventail de cours, de conférences, de démonstrations, de visites de fermes, de soirées de rencontres, etc., où les agronomes jouent d'abord le rôle d'animateurs et de vulgarisateurs. Ils parcourent leur comté, offrant un appui technique aux agriculteurs désireux de modifier leurs méthodes de travail. À titre d'exemple, environ 3 000 jeunes éleveurs de bovins, porcs ou moutons ont ainsi reçu, en 1949-1950, un entraînement pratique à l'élevage. Il en va de même dans l'industrie laitière, où les agronomes organisent des concours et des expositions. De plus, la Division des agronomes offre des cours très spécialisés, donnés en divers endroits de la province. Ces cours sont financés par le Service d'aide à la jeunesse et durent en moyenne une semaine chacun. Une quinzaine de cours sont donnés chaque année et atteignent environ 800 agriculteurs.

En 1923, un autre service, le *Service de l'économie et des arts domestiques* est organisé au ministère de l'Agriculture. Il a pour mission de diffuser les sciences ménagères et agricoles auprès des femmes rurales. Ce service dirige l'École des arts domestiques où il forme ses cadres, l'École de céramique de la Beauce et le Secrétariat des cercles des fermières où se recrute la majeure partie de sa clientèle. Le Service de l'économie et des arts domestiques dispose, en 1950, de plus de 30 techniciennes, groupées en équipes volantes qui font le tour des paroisses rurales de la province, jouant un rôle analogue à celui des agronomes auprès des cercles de fermières.

Ainsi, en 1947-1948, le Service de l'économie et des arts domestiques aurait organisé plus de 300 cours, d'une durée d'une ou deux semaines chacun, dispensés à environ 16 000 femmes.

Le *Service de l'enseignement agricole*, quant à lui, possède deux divisions complémentaires: celle des cercles des jeunes agriculteurs et celle des écoles d'agriculture. La *Division des cercles des jeunes agriculteurs* s'occupe spécialement des jeunes qui n'ont pu fréquenter une école d'agriculture, en leur offrant par l'entremise des cercles de jeunes agriculteurs, une formation théorique et pratique sous forme de sessions organisées dans les paroisses. La *Division des écoles d'agriculture* est chargée de coordonner l'enseignement agricole à tous les niveaux, des écoles moyennes aux écoles supérieures; elle apporte une aide financière aux institutions, en payant les salaires des professeurs ou en accordant des allocations aux étudiants. Elle diffuse aussi un «cours abrégé d'hiver» auquel s'inscrivent un millier d'élèves chaque année. Ce cours, qui s'étale sur 2 hivers, s'adresse à des étu-

138. A. Beaulieu et J. Hamelin, «Une église triomphaliste (1896-1940)» dans de Nive Voisine, *Histoire de l'Église Catholique au Québec 1608-1970* — Montréal, Fides, 1975, p. 70.

139. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 171, 172.

dians de 16 ans sachant lire, écrire et compter. Il offre les programmes des 7^e, 8^e et 9^e années pour les matières académiques, auxquelles on ajoute des matières agricoles et une «formation spéciale». L'enseignement pratique est dispensé à la ferme de l'école moyenne la plus proche du domicile de l'élève. «De plus, l'élève reçoit une formation artisanale pratique en fonction des travaux du bois, du feu et du cuir qu'exige le métier d'agriculteur¹⁴⁰.» La Division de l'enseignement agricole a également pour tâche de superviser les cours d'enseignement ménager et agricole, donnés dans les écoles moyennes durant la belle saison.

L'action de l'État dans le domaine de l'enseignement qui constitue alors l'un des bastions de l'Église est loin d'être négligeable. Les instances gouvernementales ne pouvaient toutefois faire fi de la présence de l'Église. Qu'il y ait eu des querelles, c'est certain, mais elles eurent lieu «sous le manteau» à de rares exceptions près. Ainsi, au début des années quarante, les cercles des fermières qui étaient nombreux et dépendaient du ministère de l'Agriculture, étaient jugés trop «gouvernementaux» par l'Église. L'enjeu est politique puisqu'il s'agit du vote des femmes. L'Église qui n'y est pas très favorable, tente de créer une organisation concurrente, l'Union catholique des femmes (U.C.F.), section féminine de l'U.C.C. Toutefois, cette organisation ne réussit pas à atteindre l'ampleur du mouvement des Cercles de fermières.

Plus généralement, on peut constater que des années vingt aux années quarante, l'Église, avec l'aide et la coopération du gouvernement provincial, a littéralement couvert la province d'un réseau très serré d'institutions et d'associations ayant pour mission l'éducation des agriculteurs. C'est l'époque des «militants où une personne peut être à la fois propagandiste de l'U.C.C., dirigeant de la F.A.C. et pour vivre, secrétaire-dactylographe ou vendeur d'assurances, car son employeur en titre, l'U.C.C., n'a pour seul moyen d'existence que les cotisations de ses adhérents.» Ceux et celles qui ont vécu cela gardent le souvenir d'une vie pleine, parfois exténuante, mais toute orientée vers une sorte d'apostolat indissociable de leur rôle de formateur. En revanche, ils se souviennent également d'avoir été souvent «exploités». Entre 1945 et 1951, «j'avais un contrat moral avec la J.A.C., dira l'un d'entre eux, j'ai quitté ma famille»; «je ne me suis pas installé sur la ferme de mes parents», constate un autre, ou encore «j'ai retardé mon mariage de sept années...» Au fur et à mesure qu'on approche des années soixante, l'enthousiasme baisse et l'esprit militant fait place à plus d'esprit critique, à une vision plus réaliste du monde agricole et de l'éducation des agriculteurs. La pédagogie du «Voir, juger, agir» ne suffit plus. La formation professionnelle et technique va devenir une priorité pour un bon nombre d'agriculteurs.

140. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 172.

La formation des adultes dans le milieu coopératif

Selon Yvon Daneau, le mouvement coopératif s'est révélé «un moyen efficace aux mains des classes laborieuses pour améliorer leur situation économique. Il a permis aux gens à revenu modeste d'accéder à la propriété et au contrôle d'entreprises variées, selon une formule adaptée à leurs ressources¹⁴¹.» Les coopératives ont été des écoles pratiques d'administration pour les membres des conseils d'administration, ainsi que pour les sociétaires réunis en assemblée générale. Elles ont aussi servi de lieux d'apprentissage, en ce qui a trait à la participation à la vie économique et sociale de la communauté. Dans l'esprit de leurs promoteurs, les coopératives devaient représenter d'abord des instruments de formation de tout l'être humain.

Les objectifs et principes de l'éducation coopérative

En 1942, le président du Conseil supérieur de la coopération, le père Georges-Henri Lévesque, exprimait dans son discours d'ouverture du quatrième congrès général des coopérateurs, sa conception de l'éducation au sein du mouvement coopératif: *L'éducation coopérative doit être à la fois et, une formation intellectuelle ou instruction et, une formation morale et sociale. Pourquoi? Parce que c'est tout l'homme qui est assumé par l'idéal coopératif; c'est tout l'homme qui devient coopérateur: tout l'homme avec son intelligence, sa volonté et son cœur.*

Pour être bon coopérateur, en effet, il ne suffit pas d'avoir en tête une magnifique synthèse des connaissances économiques, en même temps que toutes les recettes de la technique coopérative. Il faut, en outre, posséder «l'indispensable vertu de justice, surtout sous sa forme la plus noble et la plus féconde: la justice sociale. Il faut enfin posséder dans son cœur une sincérité indéfectible, un profond sentiment de la solidarité humaine et par-dessus tout, la vraie charité, la chrétienne, celle qui nous fit vouloir efficacement le bien de nos frères en divinité et en humanité, cette charité qui est la plus sublime application du «Chacun pour tous» et du «Tous pour chacun¹⁴².»

Le mouvement coopératif n'a jamais complètement renié cette mission de transformation de l'être hu-

main. Bien qu'après la 2^e guerre, on s'en soit tenu généralement à une conception plus fonctionnelle de l'éducation, en lui assignant comme objectif «de développer le sens de l'appartenance chez les sociétaires et favoriser leur participation intelligente et efficace à la vie de leurs organisations¹⁴³.»

La coopérative et l'apprentissage de l'économie de marché

Au tournant du siècle, il n'existe à peu près pas de banques en milieu rural et les institutions des villes ne prêtent qu'aux commerçants et industriels. Ce sont les notaires, certains rentiers et les marchands généraux eux-mêmes qui avancent de l'argent aux cultivateurs sur billet ou sur hypothèque. Lorsque l'emprunteur se retrouve dans l'impossibilité de rembourser son créancier, il se voit dans l'obligation d'avoir recours à des prêteurs qui profitent de la situation pour exiger des taux d'intérêt exorbitants. C'est dans ce contexte, marqué par l'apparition du phénomène de la consommation, que sont créées les coopératives d'épargne et de crédit et les coopératives agricoles qui sont d'abord des instruments d'éducation des classes laborieuses.

La Société de secours mutuels

L'ancêtre de la coopérative dans la province de Québec est la Société de secours mutuels. Celle-ci est une *société établie dans le but de se mettre, au moyen de contributions de la part de ses membres, en état de secourir ceux [...] qui sont affligés par suite de maladie, d'accident ou de revers de fortune, et — dans le cas de mort des membres — leurs veuves, orphelins ou représentants légaux¹⁴⁴.*

L'esprit d'association et l'entraide sont à la base de la mutualité, qui développe par surcroît, estime-t-on, la vertu de prévoyance¹⁴⁵. La Société de secours mutuels représente aussi une oeuvre d'éducation morale et sociale. Parmi les critères d'admission à la mutuelle figurent les qualités morales de l'individu, et l'inconduite constitue un motif d'expulsion. De plus, aucune aide n'est versée dans le cas d'une maladie provoquée par l'intempérance, l'abus de narcotiques ou la parti-

141. Yvon Daneau, «Caractéristiques du mouvement coopératif québécois. Le mouvement coopératif du Québec et l'éducation des adultes», *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, Montréal, 1970, nos 10-11, p. 24.

142. Conseil Supérieur de la Coopération, *L'Éducation dans le mouvement coopératif*, Québec, 1943, p. 12, 13.

143. Yvon Daneau, *op. cit.*, p. 26.

144. Article 6895 des Statuts Refondus de la Province de Québec 1909, dans J. B. Saint-Arnaud, «Le Mouvement Mutualiste de la province de Québec», dans *l'École sociale populaire*, n° 13, Montréal, 1912.

145. *Idem.*

icipation à des querelles. Les mutualistes doivent participer à l'administration de leur Société. Chaque mutuelle est dirigée par un bureau central, mais le gros de la besogne est effectué par les cercles locaux qui se réunissent chaque mois. Ce sont les cercles qui voient à l'admission des nouveaux membres et analysent les dossiers de réclamations des victimes.

Plusieurs mutuelles de ce type ont vu le jour à la fin du XIX^e siècle, tant chez les anglophones que chez les francophones. Tout en venant en aide aux familles éprouvées, les sociétés de secours mutuel ont fourni des occasions d'échange entre les membres. Par exemple, les membres de la Société des artisans canadiens-français de la cité de Montréal, qui ne regroupait à l'origine que des menuisiers et des charpentiers, y discutaient des intérêts de leur métier¹⁴⁶. Entre 1891 et 1899, la Société avait même son bulletin d'information.

Les caisses populaires

C'est avec la fondation, en 1900, de la Caisse populaire de Lévis par Alphonse Desjardins que la formule coopérative s'implante définitivement dans les institutions de la province de Québec. En tant que rapporteur officiel à la Chambre des Communes, Desjardins assiste aux débats sur la question des pratiques usuraires. Sensible au sort des classes laborieuses, il étudie les expériences européennes de démocratisation du crédit et conçoit son projet de caisse populaire d'épargne et de crédit. Si elle doit être une source de crédit pour les individus dans le besoin, la caisse populaire se veut d'abord une école de formation à l'épargne. Comme beaucoup de ses contemporains, Alphonse Desjardins croit que le problème de l'endettement trouve son origine dans l'imprévoyance des individus, qui est aggravée par leur manque d'éducation économique. Il désire donc que les caisses soient de véritables écoles enseignant la pratique de cette «vertu sociale», qu'est l'épargne. C'est pourquoi les caisses acceptent des dépôts minimes, tout en accordant un intérêt plus élevé que celui des institutions bancaires¹⁴⁷.

Le promoteur des caisses populaires recherche surtout l'appui de la jeunesse, des professionnels et du clergé. Cette jeunesse, qu'il tente de rejoindre dès l'enfance par le biais des caisses scolaires, représente la population de l'avenir. À ses yeux, l'appui du curé est essentiel à l'expansion du mouvement. Il affirmait à ce propos : «Je me suis toujours imposé comme règle de ne pas fonder une [...] caisse dans une paroisse sans la participation et, par conséquent, l'approbation du curé, la considérant avec raison comme la principale autorité sociale de cette cellule [...]. Les Caisses du Canada doivent leur existence à l'action du clergé¹⁴⁸.»

146. Voir V. Morin, «Syndicalisme et mutualité», *Les Cahiers des Dix*, n° 24, Montréal 1959, p. 79; G. Deschênes rapporte que de nombreux corps de métiers ont choisi ce mode d'association, *op. cit.*, p. 17.

147. Y. Roby, *Alphonse Desjardins et les Caisses populaires 1854-1920*, Montréal, Fides, 1964, p. 58. Extrait d'une lettre d'Alphonse Desjardins à Charles Rayneri, 18 oct. 1900.

148. Y. Roby, *idem*, p. 92.

À quelques reprises, et notamment en 1905, alors qu'il souhaite une loi régissant les coopératives, il sollicite l'appui de l'épiscopat qui montre d'abord des réticences à soutenir son action¹⁴⁹. Mais les dirigeants de l'Église québécoise ne tardent pas à se ranger derrière les curés qui ont apporté leur concours à Desjardins, dès le début. Le haut clergé est très sensible aux objectifs moraux de l'oeuvre des Caisses. Comme le souligne le cardinal Villeneuve en 1936, «s'il y a l'esprit de l'épargne, il y aura plus facilement la fuite de tous ces plaisirs qui nous perdent et qui nous font simplement vivre comme des païens¹⁵⁰.»

Les curés collaborent étroitement au projet Desjardins. D'après des statistiques compilées par Yves Roby, «126 curés occupent un poste dans le conseil d'administration ou la gérance de 171 caisses fondées de 1900 à 1920¹⁵¹,» mais on retrouve aussi un certain nombre de professionnels occupant la fonction de gérant. Les titulaires ne sont pas tous très qualifiés. La seule formation qu'ils reçoivent, la veille de la fondation de la caisse, consiste en une conférence sur leurs devoirs et la façon de tenir les livres. Afin de contrôler leur travail, Desjardins leur demande de lui envoyer le dossier financier mensuel de leur caisse. Le recrutement des «officiers» des caisses populaires s'avère aussi, dès le départ, un problème. À la lumière des motifs ayant présidé à certaines fermetures de caisses, il semble que «la confiance des sociétaires repose plus dans les hommes qui la dirigent que dans l'institution elle-même¹⁵².» Les tournées de propagande de Desjardins et de ses lieutenants, ainsi que le *Catéchisme des caisses populaires*, publié pour la première fois en 1911, vont contribuer à la diffusion de la doctrine coopératiste dans les milieux populaires. Le sentiment nationaliste n'est sans doute pas étranger à l'accueil sympathique que la population va réserver à la formule de la caisse Desjardins.

Les coopératives agricoles

Au début du XX^e siècle, les agriculteurs expérimentent la formule coopérative comme solution aux problèmes auxquels ils sont alors confrontés. La principale raison qui pousse les cultivateurs à se grouper *c'est leur volonté de se libérer de l'intermédiaire, c'est-à-dire, marchand de gros, commerçant de gros ou autre qui cherche toujours à rogner le plus possible sur le prix de vente du producteur et à hausser le prix de vente au consommateur, afin de grossir ses profits*¹⁵³.

149. Voir Y. Roby, *idem*, p. 67-69, 74, 75, 85, 86. Mgr Bruchési répondit à l'appel de Desjardins en l'interrogeant sur l'opportunité d'une intervention de l'épiscopat. Il y voyait pour sa part des inconvénients (p. 75).

150. Son Ém. le Cardinal Villeneuve, «Les Caisses populaires, oeuvre de rédemption sociale», dans *l'École Sociale populaire*, n° 271, Montréal, 1936, p. 3, 4.

151. Y. Roby, *op. cit.*, p. 125.

152. *Idem*, p. 127.

153. Voir L.-P. Lessard, *Les progrès accomplis par le mouvement coopératif au Canada et dans la province de Québec depuis dix ans : son importance économique et sociale pour l'avenir*, thèse de Licence (commerce), Université Laval, 1944, p. 29.

Au sein des sociétés d'agriculteur et des cercles d'étude, et grâce aux agronomes, les agriculteurs ont pu acquérir les connaissances nécessaires à la modernisation de l'agriculture québécoise¹⁵⁴. Ainsi, en 1900, bon nombre de cultivateurs ont été initiés aux principes d'une agriculture rationnelle. L'intégration de l'agriculture à une économie de marché contraint les cultivateurs à produire plus, à meilleur compte. Dans ce cadre, la formule de la coopérative agricole va répondre au besoin d'abaisser les coûts de production. Elle va se propager rapidement grâce à l'initiative de l'abbé Jean-Baptiste Allaire.

Cet homme joue un rôle de premier plan dans la propagation de la formule coopérative dans l'agriculture. Missionnaire d'action sociale, il parcourt les campagnes et il diffuse la doctrine auprès des cultivateurs. Après un séjour en Europe en 1914, il revient convaincu de la nécessité de la formation coopérative. Il inaugure en 1916 au collège Saint-Thomas d'Aquin de Saint-Hyacinthe, un cours spécial de coopération et fonde le Coopérateur agricole qui paraîtra deux ans. Il avait fondé en 1903 dans sa paroisse d'Adamsville la première coopérative agricole¹⁵⁵.

L'action de l'abbé Allaire entraîne la multiplication des coopératives qui se regroupent en trois centrales : la Société coopérative des fromagers de Québec (1910), le Comptoir coopératif de Montréal (1913) et la Société coopérative des producteurs de semences du Québec (1914). La fusion des trois centrales donne naissance, en 1922, à la Fédérée. La loi qui sanctionne sa création donne au ministre de l'Agriculture le droit d'intervenir dans la nomination du gérant, et lui accorde un droit de veto sur les décisions du bureau de direction. La loi équivaut en fait à une mise en tutelle. Ce n'est qu'en 1930 que la Fédération des coopératives agricoles devient autonome.

L'éducation dans les coopératives

À compter de 1916, la Société coopérative des fromagers publie un bulletin hebdomadaire qui deviendra, en 1918, le *Bulletin des agriculteurs*. Pendant trois ans, soit de 1919 à 1922, le Comptoir coopératif possède aussi son organe d'information, le *Québec agricole*. Ces publications sont des outils d'éducation coopérative et professionnelle. En elle-même, la coopérative représente déjà un lieu de formation. Étant donné la nature du regroupement, la participation des membres est plus directe que dans les caisses populaires.

Le Comptoir coopératif, qui approvisionnait les cultivateurs en marchandises d'utilité professionnelle, s'était aussi donné une mission éducative : «travailler au progrès religieux, intellectuel, social et économique de ses membres en prenant à coeur leurs intérêts matériels¹⁵⁶.» Il se préoccupait surtout d'instruction pro-

fessionnelle, essayant d'inculquer les «notions élémentaires de la science agricole, et toutes les connaissances qui s'y rapportent depuis la comptabilité jusqu'à la législation¹⁵⁷.»

La connaissance des principes coopératifs est vue comme essentielle dans le secteur de l'agriculture, car les sociétés y sont propriétaires d'une entreprise qui doit voir à la commercialisation de sa production. Il en va de même dans le secteur des pêcheries. L'échec des tentatives de regroupement des pêcheurs de Gaspésie, en 1923, s'explique par le manque de préparation des coopérateurs. Mgr Ross, qui s'était fait le promoteur des coopératives de pêcheurs, écrivait à ce propos : «Nous avons voulu faire des coopératives, avant de former des coopérateurs¹⁵⁸.» C'est pourquoi après 1930, on accordera une attention toute spéciale à la formation des coopérateurs.

Il faut surtout retenir que la formule de la caisse d'épargne et de crédit, comme celle de la coopérative agricole, répond à de nouvelles conditions socio-économiques. La caisse veut résoudre le problème du paupérisme des classes laborieuses, obligées de s'endetter pour faire face aux nouvelles exigences d'une société qui s'industrialise. La coopérative agricole va permettre aux cultivateurs de s'intégrer à une économie de marché.

La diffusion de la formule coopérative et les expériences en formation populaire

La crise économique de 1929 entraîne une expansion du mouvement coopératif. Les mutuelles, les caisses populaires et les coopératives agricoles se multiplient. On applique la formule à de nouveaux secteurs : les pêches, la forêt, la consommation et l'habitation, pour ne mentionner que les plus importants. Cet âge d'or du coopératisme se prolonge jusqu'au début des années cinquante.

En effet, dans les années trente, la misère force les individus à se regrouper. L'argent liquide se fait rare et le crédit est difficile à obtenir. Les produits de première nécessité et notamment les aliments, dont certains sont rationnés, font aussi défaut. Dans les villes, le chômage est très élevé; il atteint 30 % à Montréal. Les sociétés Saint-Vincent-de-Paul tentent de venir en aide aux plus démunis. L'esprit d'entraide qui a présidé à la formation des mutuelles et des premières coopératives, trouve largement à se manifester dans ce contexte difficile. Les leaders de la société québécoise et les membres du clergé sont préoccupés par le sort des cultivateurs et des ouvriers, et craignent une radicalisation des classes laborieuses. Dans son cours sur la coopération, publié dans *La Terre de chez nous*, Gérard Filion écrit précisément qu'elle permet de relever le niveau de vie des classes laborieuses et ainsi, «les détourne des idées subversives¹⁵⁹.»

154. *Ibidem*.

155. Voir R. Martin, «Les coopératives agricoles», *L'inventaire du mouvement coopératif* (Cinquième Congrès général des coopérateurs), Québec, 1944, p. 88 et Firmin Létourneau, *Histoire de l'agriculture (Canada français)*, S. 1., 1959, p. 272, 273.

156. A. Vanier, «Le Comptoir coopératif» dans *L'École sociale populaire*, n° 55, Montréal, 1916, p. 9.

157. *Idem*, p. 7.

158. E.-G. Sergerie, *Les bienfaits de la coopération chez les pêcheurs gaspésiens*, Thèse de M.A. (Commerce) Université Laval, 1950, p. 30.

159. G. Filion, *Notions élémentaires de Coopération*, Montréal, Librairie de l'U.C.C., 1939, p. 21, 22.

Évolution du mouvement coopératif

	1929	1934	1939	1944	1949	1954	1959	1964
Mutuelles-incendie	175	256	282	305	a	245	237	225
Caisses populaires	125	183	476	852	1068	1130	1194	1292
Coopératives agricoles	75	136	300	500	645	600	507	415
Coopératives de consommation	(quelques-unes)		50	125	223b	175	a	a
Coopératives de pêche	1	5c	8	36	38	28d	29d	25d
Coopératives forestières	—	—	1	20	67	53	50	80
Coopératives d'habitation	—	—	—	6	44e	50e	67e	22f
Coopératives d'électricité	—	—	—	2	27	50	58	—
Coopératives étudiantes (g)	—	—	—	18	59	50	a	20

- a) donnée non disponible
 b) comprend vraisemblablement des coopératives mixtes
 c) dont trois ou quatre aux îles
 d) ne comprendrait pas les coopératives des îles
 e) dont plusieurs seraient inactives
 f) actives
 g) excluant les caisses scolaires

Source: G. Deschênes, «Le mouvement coopératif est-il cyclique?», *La Revue Desjardins*, 44,4, 1978, p. 18.

Les moyens et lieux de diffusion

À la suite de pourparlers entre les représentants des 4 Unions régionales des caisses populaires Desjardins¹⁶⁰, mises sur pied après la mort d'Alphonse Desjardins, celles-ci se fédèrent en 1932¹⁶¹. Le gouvernement s'engage à verser à la nouvelle Fédération, 20 000 \$ par année, pendant dix ans, à des fins d'inspection et de propagande, et 3 premiers inspecteurs-propagandistes sont nommés. La mission de l'inspecteur-propagandiste consiste à fonder des caisses, après avoir préparé le terrain et à veiller ensuite à ce que l'esprit coopératif soit maintenu. Jusqu'à la création de la Fédération, ces tâches étaient effectuées par les curés. Parmi les propagandistes de la première heure, il faut signaler les noms de l'abbé Philibert Grondin, principal lieutenant de Desjardins, l'abbé J. A. Saint-Laurent en Gaspésie, l'abbé Irénée Trudel dans la région de Trois-Rivières et l'abbé P.-E. Hébert à Montréal. Dans la région de Sherbrooke, Mgr Malouin a fondé, à lui seul, 79 caisses selon la procédure adoptée par Desjardins, au début du siècle¹⁶².

Après 1932, les laïques prennent progressivement la relève, la subvention gouvernementale permettant d'engager des administrateurs professionnels. Si l'on en juge par le cas de l'Union régionale de Trois-Rivières, il semble que les caisses populaires aient alors recruté certains employés issus d'autres institutions financières québécoises¹⁶³. Ces nouveaux venus

peuvent faire profiter les administrateurs des caisses de leur expérience. La création de *La Revue Desjardins* en 1934 contribue aussi à la formation des officiers. La Coopérative Fédérée a également son service d'éducation et de propagande qui cherche à diffuser l'esprit de la coopération par différents moyens — la presse écrite, par le biais de la *Terre de chez nous*, organe officiel de l'U.C.C., la radio, les réunions et les assemblées locales et régionales. Vers 1945, la Fédérée dépensait des sommes importantes, entre 30 000 \$ et 40 000 \$, à des fins de propagande. Par ces divers moyens, elle a contribué à la mise sur pied de nombreuses coopératives¹⁶⁴.

Vers 1935, les institutions d'enseignement agricole inscrivent la coopération à leur programme. À compter de cette date, les agronomes s'en font les propagandistes. En fait, les 150 agronomes du Service de la propagande du ministère de l'Agriculture ont donné plus d'un millier de conférences aux agriculteurs et aux fermières de leurs districts, en une seule année. Comme on le voit, l'État a joué un rôle important dans la diffusion de la formule coopérative dans le monde rural. Le Service des expositions et celui de la cinéphotographie du ministère de l'Agriculture vont présenter les expériences coopératives. Quant au Service de l'aide à la jeunesse, il organise, pendant la deuxième guerre mondiale, à l'intention des adultes de 16 à 30 ans, des cours de coopération dont les coûts sont entièrement défrayés par les deux niveaux de gouvernement. Plus d'un millier d'élèves ont suivi ces cours, de 1939 à 1944. Enfin, le Service d'économie rurale du ministère de l'Agriculture collabore directement avec les agronomes et le clergé pour mettre sur pied et aider les coopératives agricoles.

160. Note: ce sont l'Union régionale de Québec, l'Union régionale de Trois-Rivières, l'Union régionale de Montréal et l'Union régionale de Gaspésie.

161. Voir J. Lamarche, *Cyrille Vaillancourt, Homme d'action, Homme d'unité, Coopérateur émérite (1892-1969)*, S.1., 1979, p. 98-109.

162. Voir M. Desmarais, «Sherbrooke: l'U.C.C. et le clergé ont contribué au développement des caisses populaires», *La Revue Desjardins*, 41, 2, 1975: p. 43, 44.

163. Voir G. Rivard, *Recueil de souvenirs*, Union régionale de Trois-Rivières des caisses populaires Desjardins, 1978, p. 133. Note: les trois inspecteurs engagés entre 1942 et 1944 provenaient de la B.C.N., de la Banque Provinciale et de la Sun Life.

164. Conseil supérieur de la coopération, *L'Inventaire du mouvement coopératif*, cinquième congrès général des coopérateurs, Québec, 1944, p. 164.

Le Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et ses cercles d'études

Dans la région de la Gaspésie, c'est le service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière qui va prendre en main la diffusion des principes du coopératisme. Pour son action, il s'inspire de l'expérience de la section extra-muros du Collège Saint-François-Xavier d'Antigonish qui avait pour but « d'enrôler les gens du peuple pour l'étude de leurs problèmes¹⁶⁵. » Un universitaire rencontre les gens et doit les convaincre de la nécessité de l'éducation pour solutionner leurs problèmes. Ensuite, on organise des cercles d'études, formés de trois à douze personnes qui se réunissent une fois par semaine ou une fois par mois. Le chef du groupe dispose d'un outil pour faciliter son travail d'animation, *l'Extension Bulletin*, qui propose des sujets d'étude et de discussion. Les promoteurs de la formule d'Antigonish croient en « l'instruction qui prend sa racine dans les faits quotidiens et se termine dans l'action¹⁶⁶. »

Les responsables du Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière ont adopté ces principes. On veut d'abord former des chefs, afin qu'ils retournent ensuite dans leur milieu pour y organiser des cercles d'études orientés vers l'action pratique. À l'origine, les cours sont dispensés à Sainte-Anne mais par la suite, les professeurs se déplacent pour offrir des services en différents points du territoire. Chacune des sessions dure de 10 à 15 jours et regroupe une cinquantaine de jeunes gens dont la plupart sont délégués par une organisation locale. Les participants étudient la doctrine coopératiste et les rouages de la vie économique et sociale. Ils s'initient au travail de groupe. Les cours s'adressent aussi bien aux forestiers, aux cultivateurs qu'aux pêcheurs. Outre les cours du jour, des conférences suivies de forums ont lieu le soir et sont destinées aux populations des localités où se tiennent les sessions de formation. Les conférenciers essaient d'amener les gens à discuter de leurs problèmes. Par la suite, le Service social-économique apporte un soutien technique aux cercles d'études qui sont ainsi créés. En effet, il assure la distribution de diverses publications, organise des conférences et des réunions de chefs d'équipe. On estime, en 1948, qu'il rejoint 40 000 adultes. Les coopérateurs croient fermement à la formule du cercle d'études pour faire l'éducation coopérative de la population.

La création du Conseil supérieur de la coopération

La multiplication des coopératives va entraîner une réflexion sur la doctrine. La coopération est le thème de la XV^e session des Semaines sociales du Canada en 1937. Deux ans plus tard, on met sur pied le Conseil supérieur de la coopération. Il réunit les différents organismes qui se préoccupent d'éducation coopéra-

tive : coopératives, institutions d'enseignement, organismes gouvernementaux et associations professionnelles. Le Conseil assure lui-même la diffusion de la doctrine par divers moyens, dont la publication de la revue *Ensemble* et l'organisation de congrès annuels. Le quatrième congrès qu'il organise porte précisément sur l'éducation dans le mouvement coopératif. À ce congrès, l'atelier des coopératives agricoles, tout en reconnaissant que les conférences ont rendu de précieux services par le passé, affirme alors que le cercle d'études constitue la meilleure méthode pour arriver à une éducation coopérative pratique. Les délégués s'entendent sur la nécessité d'avoir des chefs pour diriger les cercles. Ils proposent donc que soit menée une expérience d'École de formation de chefs d'équipe, ce qui se réalise en 1943, à Sainte-Agathe-des-Monts¹⁶⁷.

L'École de formation de Sainte-Agathe-des-Monts

C'est pendant la guerre et à cause d'elle que l'École de Sainte-Agathe est créée. Son responsable, le R. P. Léopold Godbout, o.m.i. disait avoir noté un changement d'attitude de la population qui, de résignée, est devenue, à la faveur de la guerre, inquiète et mécontente, et recherche un nouvel évangile social. Devant cette situation, il trouve urgent de proposer à ce peuple mécontent la doctrine de l'Église. L'École consiste en un stage d'une durée d'un mois. Les candidats choisis par les paroissiens doivent défrayer le coût du cours. La majorité des stagiaires sont des cultivateurs, mais il y a aussi quelques ouvriers, des commerçants ainsi que des prêtres. L'âge des participants varie entre 19 et 35 ans. Les matières à l'étude sont ainsi partagées : les principes généraux de la coopération, pendant la première semaine; l'organisation, le fonctionnement et l'administration des coopératives, pendant la deuxième; la doctrine sociale de l'Église, pendant la troisième; l'éducation populaire et surtout l'organisation et le fonctionnement des cercles d'études paroissiaux, ainsi que l'apologétique pendant la dernière semaine.

L'École avait apporté une attention particulière au choix des professeurs. Ceux-ci devaient connaître leur sujet à fond, être des coopérateurs convaincus et faire preuve d'une grande simplicité. Ils devaient être capables de se mettre au rang de leurs élèves. La formule pédagogique, adaptée à une clientèle d'adultes, consiste en deux heures d'étude en commun et environ 45 minutes d'étude en particulier, pour chaque heure de cours. Le temps consacré à l'étude individuelle est réduit au maximum, car la plupart des étudiants n'ont pas l'habitude de la lecture. On y pratique le travail en équipe et chacun des membres y est à tour de rôle président et secrétaire, de manière à se familiariser avec son futur rôle de leader. Six mois après l'expérience, on procède à son évaluation. On estime alors que 15 paroisses sur 19, concernées par l'expérience, ont été converties à la doctrine coopérative. Rapportée par la revue *Ensemble*, l'expérience fut reprise dans cinq régions, l'année suivante¹⁶⁸.

165. Voir J.-L. Chiasson, « Un exemple de saine coopération : l'expérience d'Antigonish », *Semaines sociales du Canada*, La Coopération, Montréal, 1937, p. 83, 84; et Section de l'enseignement extra-muros, Collège Saint-François-Xavier, Antigonish, N.-E. *Cercle d'étude*, décembre 1935.

166. *Idem*, p. 84.

167. Voir Conseil supérieur de la coopération, *op. cit.*, p. 79, 80.

168. Voir L. Godbout, *École populaire de coopération*, Québec, Conseil supérieur de la coopération, 1944, p. 71.

Le Service extérieur d'éducation sociale de l'Université Laval

Le Service extérieur d'éducation sociale, fondé en 1944 par la faculté des sciences sociales de l'Université Laval, offre de son côté un cours de coopération par correspondance. Le cours comporte deux parties : les 45 premières leçons traitent de sujets généraux comme la doctrine et la législation coopératives et les 15 dernières portent, selon le choix de l'étudiant, sur un des trois types principaux de coopératives : la caisse populaire, la coopérative agricole ou la coopérative de consommation. Le cours s'adresse aux leaders du mouvement coopératif. Ceux qui le désirent peuvent obtenir un certificat d'études coopératives, en se présentant à un examen. Il est à noter que les textes des cours ont été distribués dans certains pays d'Europe et d'Asie. En plus de ce cours de coopération, le Service extérieur offre aussi des sessions intensives de formation à l'intention des gérants et administrateurs des caisses populaires, des coopératives agricoles et des coopératives de consommation.

La formation dans les nouveaux types de coopératives

L'action des cercles d'études aboutit à la création de près de 175 coopératives dans le Bas Saint-Laurent et en Gaspésie, entre 1938 et 1948. Une quarantaine seulement sont des syndicats de pêcheurs. Les autres sont des caisses populaires, des coopératives de consommation, des syndicats forestiers, des coopératives d'électricité et d'aqueduc.

Les coopératives de pêcheurs de la Gaspésie

Avec l'aide du Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, les pêcheurs gaspésiens réorganisent leurs coopératives après 1938. Les syndicats coopératifs de pêcheurs s'occupent surtout de la commercialisation du poisson, mais ils se donnent aussi une mission éducative. Parmi leurs objectifs figurent l'étude de la coopération, sous toutes ses formes et l'étude de la protection des intérêts de la pêche¹⁶⁹. Les huit syndicats existants se regroupent en 1939, en une fédération qui prend le nom de Pêcheurs-Unis. La revue *À pleines voiles*, à laquelle les membres des coopératives peuvent s'abonner, assure une liaison permanente entre les pêcheurs et le Service social-économique qui la publie.

Les syndicats forestiers et les chantiers coopératifs

Les deux vocables désignent en une même réalité, la coopérative forestière. On retrouve les syndicats forestiers en Gaspésie et en Abitibi, et les chantiers coopératifs, dans le Nord-Ouest québécois. La coopérative forestière est, en réalité, un regroupement de bûcherons qui s'associent dans l'exploitation d'un territoire de coupe. Les sociétaires s'engagent pour un certain temps et ils ne peuvent quitter le chantier sans l'autorisation du bureau de direction. Ce règlement vise à assurer la stabilité de la main-d'oeuvre¹⁷⁰. Le

premier syndicat est organisé dès 1938, tandis que les chantiers n'apparaissent qu'en 1941. Les coopératives forestières se multiplient pendant la guerre. Les syndicats gaspésiens se fédèrent en 1944 et les chantiers du Nord-Ouest, en 1946. Ces coopératives forestières se préoccupent de la formation morale et surtout professionnelle de leurs membres. Le Service forestier de l'U.C.C. et la Fédération des chantiers de l'Ouest québécois organisent, à cet effet, des écoles d'apprentissage de l'exploitation rationnelle de la forêt et de formation coopérative, pour ceux qui désirent organiser des chantiers paroissiaux dont les travailleurs étaient recrutés dans la même paroisse, ce qui semblait être un gage de moralité¹⁷¹. Une dizaine de ces camps-écoles qui fonctionnent sur le modèle des cercles d'études de l'U.C.C., sont répartis sur le territoire québécois en 1948¹⁷².

Les coopératives de consommation

Le but premier de la coopérative de consommation est de procurer aux sociétaires les marchandises dont ils ont besoin à juste prix¹⁷³. Plusieurs coopératives de consommation apparaissent dans le Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie, après la création du Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière.

De fait, même si le premier magasin coopératif, grâce à madame Berthe Louard, a été mis sur pied à Montréal, ce type de coopérative se développe surtout dans les régions périphériques¹⁷⁴. L'Université Laval tente de répondre aux besoins des membres des coopératives de consommation, en offrant, à compter de 1946, des cours intensifs de formation qui s'étendent sur trois semaines, mais qui sont cependant difficilement accessibles aux coopérateurs des régions éloignées.

Les coopératives d'habitation

Les coopératives d'habitation sont essentiellement un phénomène urbain. La première expérience vraiment significative dans le domaine de l'habitation coopérative est due à l'initiative d'une quinzaine d'ouvriers de la *Canadian Johns-Marville*, à Asbestos. Par la suite, d'autres coopératives sont créées dans différentes villes de la province. Il semble que les regroupements de travailleurs d'une même entreprise aient été relativement fréquents. Le clergé qui voyait à l'époque la formule de la coopérative d'habitation comme un outil dans la lutte contre le communisme, a joué un rôle important dans sa promotion¹⁷⁵.

Les coopératives d'habitation se donnent comme mission de remédier à la pénurie de logements que connaît le Québec après la guerre, en facilitant l'accès à la propriété à une plus grande fraction des classes labo-

171. *Idem*, p. 24-26.

172. Voir Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 272.

173. Voir J.-P. Duguay, *Les coopératives de consommation de la Gaspésie*, Thèse de M.A. (commerce) Université Laval, 1951, p. 3.

174. *Idem*, p. 20 et 23.

175. Voir A. Guay, *Syndicat coopératif d'habitation Sainte-Marguerite de Cortone Inc.*, Thèse M.A., Université Laval, 1950, p. 106, 107.

169. Voir E.-G. Sergerie, *op. cit.*, p. 39.

170. Voir J. C. East, *Chantiers forestiers coopératifs*, Thèse M.A. (commerce), Université Laval, 1949, p. 14, 15.

rieuses. Dans ces nouvelles coopératives, le travail d'éducation des adultes s'est poursuivi, selon les principes d'éducation populaire que les cercles d'études d'Antigonish avaient élaborés.

En somme, les secteurs auxquels nous nous sommes attardés sont ceux qui se sont le plus développés dans le mouvement coopératif, de 1920 à 1950. Une foule d'initiatives dans divers domaines pourraient être ajoutées telles les coopératives étudiantes, celles d'électricité et d'aqueduc. Il faut signaler qu'à l'exception des mutuelles d'assurance-feu, on retrouve très peu de réalisations coopératives chez les anglophones.

Les forces qui travaillent contre l'expansion du mouvement coopératif parmi les citoyens de langue anglaise consistent en ce que ceux-ci vivant dans des milieux divisés par la différence de langue sont, de plus, sectionnés en groupes religieux avec leur cortège d'organisations sociales diverses. Il est comparativement plus difficile de fonder des sociétés coopératives dans ces milieux qui manquent d'unité et qui contrastent avec des groupes communautaires que ne divisent ni la religion, ni la langue, ni les organisations sociales. De plus, dans le Québec, les Anglais ont tendance à se montrer sympathiques à des intérêts opposés à ceux de la coopération. Même ceux qui pourraient bénéficier le plus de l'entreprise coopérative la voient quand même avec inquiétude se développer aux dépens de ce qu'ils appellent l'entreprise libre¹⁷⁶.

176. A. Sim, «Les coopératives en milieu anglophone», dans Conseil supérieur de la Coopération, cinquième Congrès général des coopérateurs. *Inventaire du mouvement coopératif*, Québec, 1944, p. 246.

La formation des travailleurs en milieu industriel

Les initiatives du gouvernement fédéral

*Si nous voulons devenir un grand pays industriel, nous devons accorder plus d'attention à la formation professionnelle de la population afin d'être compétitif avec des industries étrangères*¹⁷⁷.

Cette recommandation du rapport de la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail, de 1889, témoigne d'une certaine inquiétude qui se propage dans le milieu industriel, à la fin du XIX^e siècle. Mais le gouvernement fédéral refuse, à cette époque, de s'impliquer dans le domaine de l'éducation professionnelle qui est de juridiction provinciale. C'est à la suite de campagnes répétées, orchestrées par des industriels canadiens et leurs associations, le ministre de l'Éducation de l'Ontario et des syndicalistes, que le gouvernement Laurier va prendre position sur le rôle d'Ottawa dans l'enseignement technique. Le problème du recrutement de travailleurs qualifiés apporte un argument de poids aux tenants de l'implication du gouvernement fédéral dans la formation technique. Cette situation permet d'évoquer la pertinence de l'article 91 de l'A.A.N.B. qui concerne le bon gouvernement du Canada et les besoins économiques de la construction nationale¹⁷⁸.

Vers 1906, l'Association des manufacturiers canadiens, le *Toronto Board of Trade* et le Congrès des métiers et du travail du Canada demandent au gouvernement fédéral la mise sur pied d'une commission d'étude. La *Commission royale sur l'enseignement technique et industriel* est créée en 1909 et a pour président James Robertson, le principal du Collège Macdonald. Le rapport de la Commission est remis en 1913 et contient l'énoncé de deux principes de base qui se rapportent à la formation professionnelle et à son financement. La formation doit être instituée et surveillée par les gouvernements provinciaux et le financement doit être assuré par les gouvernements fédéral, provincial et municipal. Toutefois, le gouvernement fédéral ne prend aucune mesure appropriée. Il faudra attendre la fin de la première guerre mondiale pour qu'Ottawa tente une incursion dans le domaine de l'éducation des adultes. Après avoir adopté la Loi de coordination des bureaux de placement, visant à mettre en place un réseau de bureaux de placement admi-

nistrés par les provinces, mais subventionnés et coordonnés dans le cadre de cette loi fédérale, le gouvernement fédéral reconsidère sa position face au rapport Robertson¹⁷⁹. En 1919, la *Loi de l'enseignement technique* qui permet de subventionner la création et le fonctionnement des écoles techniques est adoptée. C'est un moyen parmi d'autres de répondre au problème du chômage et à celui de la reconversion de l'industrie de guerre.

Le gouvernement fédéral semble se désintéresser de la formation technique et spécialisée des Canadiens, durant la période de prospérité des années vingt. Il faut attendre au lendemain du «krach» économique de 1929 pour que les politiciens fédéraux se penchent à nouveau sur cette question. Ils adoptent en 1931, la Loi de l'enseignement professionnel qui restera lettre morte à cause de la crise économique.

Enfin, en 1937, le Québec et le gouvernement fédéral passent un nouvel accord sur la formation professionnelle : l'entente Bilodeau-Rodgers. Conclue durant la grande dépression économique, elle implique le versement de subventions fédérales pour certaines expériences de formation professionnelle. L'entente visait à lutter contre le chômage qui sévissait durant cette période. Dans le cadre de cette entente, le gouvernement du Québec crée un Service de l'aide à la jeunesse sous la tutelle du ministère de l'Industrie et du Commerce. Il s'agit du premier organisme consacré à la formation de jeunes adultes sans travail, qui voit le jour dans la province. En outre, plusieurs écoles de métiers seront créées, en fonction des dispositions de l'entente Bilodeau-Rodgers; par exemple, une école d'avionnerie à Montréal qui formera plusieurs milliers de travailleurs qualifiés entre 1937 et 1944.

L'entrée en guerre du Canada en 1939 déclenche une relance économique. Les industries canadiennes engagent de nouveau un grand nombre de travailleurs qui s'affairent sur les chaînes de montage, d'où un regain d'intérêt pour l'enseignement technique et spécialisé. C'est l'arrivée de milliers de femmes sur le marché du travail. La demande en ouvriers qualifiés et semi-qualifiés se fait pressante. Les écoles spécialisées se multiplient : des milliers d'étudiants suivent des cours spéciaux. Enfin, on offre des cours de réadaptation aux vétérans. En 1939, une nouvelle Loi sur la forma-

177. R. M. Stamp, "Technical Education, The National Policy and Federal-Provincial Relations in Canadian Education, 1899-1919", *Canadian Historical Review*, 52, 4, décembre 1971, p. 404.

178. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 121.

179. André Petit, *La formation professionnelle des adultes: Historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien* (thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1972), 128.

tion de la jeunesse prévoit aider les jeunes de 16 à 30 ans sans emploi «et dont les familles n'ont pas les ressources suffisantes pour payer intégralement les frais de formation¹⁸⁰.» En 1940, est créé le Service national de placement en liaison avec la Commission d'assurance-chômage. Toutes les provinces, sauf le Québec, abandonnent, en 1941, les services de placement dont elles s'étaient dotées. De plus, le gouvernement fédéral s'engage, dès septembre 1940, à mettre sur pied des programmes de formation d'urgence en temps de guerre. À cette fin, Ottawa dépensera 84 millions entre 1941 et 1946 comparativement à 3,5 millions de 1937 à 1941¹⁸¹. L'accord sur la formation d'urgence s'applique au Québec, dès 1941. Le gouvernement fédéral assume toutes les dépenses concernant la formation du personnel des forces armées et des travailleurs des industries de guerre.

Par la suite, afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble et un droit de regard sur l'enseignement spécialisé et technique, le gouvernement canadien sanctionne la *Loi sur la coordination de la formation professionnelle*, en 1942. L'objectif de cette loi dont l'application demeure facultative, est de permettre que soient entrepris des projets de formation professionnelle à l'intention des militaires démobilisés et des chômeurs, pour combler les besoins de l'industrie de guerre. Par ailleurs, Ottawa ajoute à sa loi une nouvelle disposition, selon laquelle le ministre du Travail fédéral peut entreprendre et prescrire des recherches relatives à la formation professionnelle. En fait, cet organisme composé d'employeurs et d'employés va servir à légitimer les interventions fédérales¹⁸². En vertu de cette loi, le Québec signe des ententes qui seront valides jusqu'en 1957. Entre autres, on assiste à la mise en application d'un accord provincial-fédéral sur la réadaptation des vétérans, à partir de 1942. Ce programme, entièrement financé par le gouvernement fédéral, touche au Québec plus de 13 000 anciens combattants jusqu'en 1948, l'année où il prend fin¹⁸³. Toutefois, dans l'ensemble, le Québec ne profite pas beaucoup de la loi sur la coordination de la formation professionnelle. Il faudra attendre : *l'entente fédérale-provinciale de 1961, pour que le monde de l'éducation et le secteur professionnel en particulier profitent des montants ou des programmes offerts par Ottawa*¹⁸⁴.

Entre-temps, Ottawa et Québec signent un accord d'aide aux écoles professionnelles en 1945. Il concerne les élèves de 15 à 19 ans du niveau secondaire. Au lendemain de la guerre, les politiciens d'Ottawa et de Québec s'entendent et ratifient en 1948, un accord sur la formation des civils en chômage. Les chômeurs âgés de 16 ans et plus peuvent suivre des cours de formation d'une durée de 6 mois. Ce programme est défrayé à 75 % par le gouvernement canadien¹⁸⁵. En général,

c'est le Service de l'aide à la jeunesse du gouvernement québécois qui administre jusqu'en 1947, les ententes fédérales-provinciales concernant la formation professionnelle et technique.

L'essor de l'enseignement technique et spécialisé

Rappelons qu'au début du XX^e siècle, la demande en main-d'oeuvre qualifiée se fait pressante. Dans ce contexte, on demande aux gouvernements fédéral et provincial d'intervenir afin de créer des écoles techniques.

*En 1906, le Board of Trade de Montréal est plus précis : le gouvernement (provincial) doit augmenter la subvention du Conseil des Arts et Manufactures et créer des écoles techniques pour qu'on arrête enfin d'importer de la main-d'oeuvre compétente*¹⁸⁶.

Le gouvernement du Québec sanctionne les lois créant les corporations des écoles techniques de Québec et Montréal, en 1907. Selon le premier ministre Lomer Gouin, ces écoles : *doivent procurer à nos manufacturiers des producteurs instruits, des chefs d'ateliers émérites, des contremaîtres expérimentés et des ouvriers d'élite*¹⁸⁷.

À cette fin, les écoles doivent avoir un caractère nettement professionnel et répondre aux besoins locaux de main-d'oeuvre. Certains industriels en profitent pour créer des écoles techniques ayant un caractère presque privé. Les écoles techniques publiques, pour leur part, sont régies par des corporations autonomes subventionnées par les gouvernements provincial et municipal. Les premières inscriptions ont lieu en 1911. Dès le début, le cours technique (3 ans) et les cours du soir remportent un éclatant succès. Le cours technique vise à procurer aux étudiants des postes de direction dans l'industrie. Les cours du soir offrent un supplément de formation aux ouvriers et apprentis déjà engagés dans l'industrie. Ces cours sont populaires et font concurrence à ceux du Conseil des Arts et Manufactures : leurs locaux sont «plus adéquats, mieux équipés», et leurs programmes «nettement plus orientés vers la formation professionnelle¹⁸⁸.» De plus, le corps professoral est d'une compétence remarquable.

La formation technique

Chacun des cours offerts dans les écoles techniques se veut complet en lui-même. Parfois quelques cours se complètent, mais c'est l'exception. Cette formation d'appoint ne conduit pas à un diplôme technique, mais à une certification correspondant au cours terminé; malgré cela, on remarque un taux d'échec très élevé¹⁸⁹.

Les écoles techniques s'adressent aux deux communautés linguistiques de la province. Les cours sont donc dispensés en français et en anglais. En général, les élèves du cours technique de 3 ans ne sont pas issus

180. J. Dansereau, *Aspects constitutionnels des programmes de formation de la main-d'oeuvre*, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1973, p. 15.

181. J. Dansereau, *idem*, p. 14.

182. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 136; J. Dansereau, *idem*, p. 15, 16.

183. J.-P. Charland, *idem*, p. 159 et p. 265.

184. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 169.

185. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 265.

186. *Idem*, p. 79.

187. *Idem*, p. 81.

188. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 96.

189. *Idem*, p. 100, 103, 110.

de la classe ouvrière. Ils reçoivent un enseignement théorique et un enseignement pratique dans les ateliers. Cette formation les dirige vers les industries des métaux, du bois et de l'électricité. Entre 1912 et 1926, seulement 25 % des étudiants réussissent le cours technique¹⁹⁰. Ce taux d'échec provient du manque de préparation des élèves. Les écoles techniques reçoivent essentiellement les finissants du primaire, vers l'âge de 14 ou 15 ans, après qu'ils aient complété leur 6^e année¹⁹¹. Elles acceptent aussi les élèves des écoles industrielles qui ont reçu, après leur cours primaire, une formation de 2 ans dans le métier de leur choix¹⁹². Le cours technique semble répondre adéquatement aux exigences de l'industrie, puisque ses diplômés ne chôment pas. Certains d'entre eux bénéficient, quelques années après la création des écoles, d'une politique interne d'embauche. Cette politique favorise leur insertion dans le système d'enseignement technique.

En 1914, le gouvernement du Québec adopte la Loi relative à la création des écoles techniques ou de cours professionnels. Elle démocratise un peu les objectifs gouvernementaux qui sont maintenant de former, en plus de l'élite, des «ouvriers ou des employés habiles¹⁹³.»

Parallèlement au développement des écoles techniques, sont créées des institutions supérieures d'enseignement commercial. Ainsi l'*École des Hautes Études commerciales* (H.E.C.) ouvre ses portes en 1910, avec 33 étudiants. Dix ans plus tard, elle en compte 126. À la veille de la crise économique de 1929, il y a près de 1 000 étudiants inscrits¹⁹⁴. Les H.E.C. forment des étudiants diplômés dont la compétence est reconnue par le commerce et les finances. Cette institution offre, au cours de la première moitié du XX^e siècle, des diplômes aux étudiants des cours du soir et des cours par correspondance¹⁹⁵.

Le gouvernement crée aussi, en 1922, deux Écoles des *Beaux-Arts*, à Montréal et à Québec. Elles ont pour but de former entre autres, des architectes québécois. Ce sont des écoles techniques et des arts appliqués dont l'enseignement est gratuit. Bon nombre des étudiants inscrits suivent les cours du soir orientés vers l'architecture et les arts publicitaires.

Pour réagir à la pénurie d'ouvriers qualifiés dans la construction et la mécanique, et résoudre les problèmes engendrés par le taux d'échecs élevé dans les

cours techniques, on organise en 1925, le premier congrès provincial sur l'enseignement technique qui regroupe les gens du milieu industriel. On propose de mettre sur pied un programme de formation technique supérieur, incluant un contenu de culture générale. On envisage aussi d'élaborer un cours de métier intermédiaire¹⁹⁶. L'année suivante : la *Direction générale de l'enseignement crée une revue bilingue, Technique, revue industrielle* (1926) qui publie des articles à caractère technique, pédagogique et aussi culturel et qui s'adressent aussi bien aux ouvriers qu'aux propriétaires d'industries¹⁹⁷.

À la même période, plusieurs commissions scolaires de la province organisent des écoles d'arts et métiers¹⁹⁸. Ces initiatives locales découlent de la volonté des milieux industriels de voir se développer leurs municipalités. Il existe deux types d'écoles de métiers, celles qui dispensent les premières années du cours technique, en plus du cours de métiers et les centres qui donnent strictement une initiation artisanale. Les écoles de métiers du premier type qui donnent une partie du cours technique entrent en concurrence avec les écoles techniques, ce qui entraîne des controverses autour de la question de la certification. Les écoles d'arts et métiers ne peuvent pas décerner le diplôme de technicien, bien qu'elles dispensent une partie de l'enseignement y menant. Le gouvernement du Québec se contente de subventionner ces expériences dont certaines se limitent à des programmes de cours du soir.

Du côté anglophone en 1908, le *Protestant Board of Commissioners* met sur pied à ses propres frais, un *Evening Continuing Class* à l'intention des diplômés d'écoles publiques qui devaient travailler le jour. Les cours, dispensés dans le nouveau *Commercial and Technical High School*, étaient ceux du programme régulier du secondaire. C'était la première fois que des cours de niveau secondaire étaient offerts le soir.

Le *School Board* conclut, la même année, une entente avec le *Montreal Technical Institute* qui venait d'être créé. Le *Commercial and Technical High School* était mis gratuitement à la disposition du *Montreal Technical Institute* qui engageait ses propres enseignants.

Le Montreal Technical Institute

En 1906, le M.T.I. obtient une charte l'autorisant à offrir des cours de formation technique aux travailleurs de l'industrie qui ont besoin d'acquérir certaines compétences pour améliorer leur situation. L'Institut a été mis sur pied, en raison de la pénurie de travailleurs capables d'assumer des postes de responsabilité dans le domaine technique, au sein des entreprises manufacturières de Montréal¹⁹⁹ et en raison de la nécessité de recruter à l'extérieur des mécaniciens qualifiés.

190. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 93, 94, 108, 111.

191. *Idem*, p. 94.

192. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 93, 96; on peut aussi consulter au sujet des écoles industrielles, A. Winnen, «L'École d'industrie Notre-Dame-de-Montfort», *Revue canadienne*, 11 (janvier-juin 1913): 328-334 et du même auteur «Les Écoles d'industrie dans la Province de Québec», *Revue canadienne*, 11 (janvier-juin 1913): 129-137.

193. O. Bélanger, ptre, *La Formation professionnelle dans les centres d'apprentissage* (thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1949) 53.

194. B. L. Vigod, «Qu'on ne craigne pas l'encombrement des compétences: le gouvernement Taschereau et l'éducation 1920-1929», *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 28, 2 (septembre 1974): 225.

195. *Idem*, p. 227.

196. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 116, 118.

197. M. Fournier, *Entre l'école et l'usine: La Formation professionnelle des jeunes travailleurs*. Laval/Sainte-Foy, éd., coopératives Albert Saint-Martin/Centrale de l'enseignement du Québec, 1980, p. 24.

198. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 147.

199. Procès-verbal de la réunion tenue le 26 mars 1970 par le bureau des écoles protestantes du grand Montréal.

L'Institut était parrainé, entre autres, par le *Protestant Board of School Commissioners*, l'Association des manufacturiers canadiens, le *Insurance Association*, la Chambre de commerce de Montréal, le *Mechanics' Institute* et l'Université McGill. Il était financé par le gouvernement provincial (15 000 \$), la ville de Montréal et les grandes manufactures de la ville.

Les cours débutent en septembre 1908, sous la direction d'un comité mixte composé de trois membres du *Protestant Board of School Commissioners* et de trois représentants du *Montreal Technical Institute*. Deux ateliers sont aménagés, l'un pour le travail du métal, l'autre pour l'électronique. Plus tard, on ajoute au programme initial des cours d'architecture et de chapellerie féminine. Au cours des années, le *Montreal Technical Institute* a peu modifié le contenu de son programme²⁰⁰.

Le Service de l'aide à la jeunesse et l'enseignement technique

Dans les années trente, la crise économique va affecter sérieusement le domaine de la formation professionnelle. Il y a moins de subventions gouvernementales et le nombre d'étudiants diminue, ce qui a pour effet d'augmenter la pénurie de main-d'œuvre spécialisée. «La formation professionnelle se trouve donc à l'ordre du jour, et s'amorce une période de création d'écoles²⁰¹.»

C'est dans ce contexte que le gouvernement provincial décide d'intervenir à nouveau, afin de stimuler le développement des écoles techniques. Le gouvernement adopte en 1941, la Loi de l'enseignement spécialisé et la Loi concernant les écoles professionnelles privées²⁰². Cette législation crée le *Conseil supérieur de l'enseignement technique* que l'Association des diplômés des écoles techniques et la C.T.C.C. ont réclamé pendant des années. Le Conseil supérieur va dorénavant coordonner tout l'enseignement spécialisé. Par son entremise, le gouvernement coordonne les programmes, la réglementation dans les écoles techniques et la composition des jurys d'examineurs. Quant à la Loi concernant les écoles professionnelles privées, elle régleme leur enseignement et spécifie les champs d'études.

Dans les années quarante, le *Service de l'aide à la jeunesse*, créé en 1937, va aussi organiser des cours spéciaux dans les écoles techniques et les écoles d'arts et métiers. De plus, il subventionne l'enseignement spécialisé régulier et crée diverses écoles. Par ailleurs, ce service organise ce qu'on appelle les cours de guerre. Ces cours s'adressent au personnel militaire et aux ouvriers de l'industrie de guerre. Ils durent généralement trois mois et se donnent en institution, en entreprise spécialisée dans la chaussure et le textile, ainsi que par parrainage d'une entreprise. La caracté-

ristique essentielle de ce programme, c'est que «des femmes ont accès, pour la première fois, à une formation traditionnellement masculine²⁰³.»

De 1941 à 1946, le Service de l'aide à la jeunesse relève du Secrétariat de la province. À partir de 1946, il relève du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse. Ce dernier organise en collaboration avec le gouvernement fédéral un programme de formation des contremaîtres, à l'été 1942. Ce programme contribue à combler le manque de contremaîtres compétents, à satisfaire les besoins de productivité en temps de guerre et à réorienter la production après le conflit mondial. Dans le cadre du Service de l'aide à la jeunesse, des cours de rationalisation du travail sont mis sur pied pour les ouvriers, en 1943, afin de les initier à la division scientifique du travail. Ces cours visent aussi à former, dans les entreprises, des animateurs capables de donner des cours au personnel en initiation au travail, sécurité au travail, relations de travail, méthodes de travail et formation des chefs.

De plus, le Service de l'aide à la jeunesse administre les ententes fédérales-provinciales en formation professionnelle et technique, jusqu'en 1947; il publie la revue *Technique* et se dote d'un service d'orientation et d'aide aux étudiants. Il met à la disposition des intéressés des cours réguliers, des cours spéciaux de jour, des cours par correspondance. D'autres cours sont offerts aux chômeurs. Il y a aussi les cours du soir, ceux de culture populaire et, à partir de 1956, des cours de réadaptation des handicapés. En 1945, le réseau d'enseignement spécialisé est relié au ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, et les centres d'apprentissage (comme nous le verrons bientôt) sont rattachés au ministère du Travail.

On assiste [...] à la mise sur pied de structures administratives efficaces [...] à une expansion remarquable du réseau d'enseignement, à la création de programmes ne laissant plus de place aux initiatives locales²⁰⁴.

Au lendemain de la guerre, le réseau de l'enseignement spécialisé et les centres d'apprentissage accueillent des centaines de vétérans. À partir de 1948, c'est la Direction générale des études qui prend la relève du Service d'aide à la jeunesse.

La formation des adultes dans les centres d'apprentissage

En 1934, le gouvernement du Québec fait un premier pas vers la réglementation de l'apprentissage. Il adopte la Loi d'extension des conventions collectives qui sera abrogée temporairement en 1937. Appuyé par la Confédération des travailleurs catholiques du Canada, le gouvernement sanctionne «une législation qui uniformiserait les conditions de travail pour toute la province, dans des secteurs donnés²⁰⁵.» L'année suivante, les législateurs incorporent à cette loi les conditions dans lesquelles doit se dérouler l'apprentis-

200. En 1903, le *Montreal Technical Institute* obtient sa charte de création et en 1908, les cours commencent. Il ferme ses portes, le 24 mars 1970. Le Bureau des écoles protestantes du grand Montréal et le Cégep Dawson ont alors pris en charge les services qu'il assurait auparavant.

201. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 141.

202. Ovila Bélanger, *op. cit.*, p. 554.

203. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 183.

204. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 238.

205. *Idem*, p. 214, 215.

sage qui bénéficie maintenant d'un cadre institutionnel²⁰⁶. Toutefois, cette législation «ne crée pas un réseau d'écoles ou de centres d'apprentissage: la formation professionnelle relève des organisations patronales et ouvrières, et s'effectue habituellement dans les entreprises elles-mêmes²⁰⁶.»

Le gouvernement reformule en 1937 la Loi d'extension des conventions collectives, en adoptant une Loi relative au salaire des ouvriers. Mais les dispositions de cette loi ne règlent pas le problème de la formation des apprentis. Au début des années quarante, il y a pénurie d'apprentis dans plusieurs métiers et particulièrement dans l'industrie de la construction²⁰⁷. Pour faire face à ce manque de main-d'oeuvre, le gouvernement du Québec promulgue la Loi de l'apprentissage et de la mise en valeur du capital humain. En mai 1945, Antonio Barrette, alors ministre du Travail, présente cette loi qui est sanctionnée à l'unanimité par toute l'assemblée.

La loi vient compléter les institutions mises en place par la Loi d'extension des conventions, en donnant aux comités paritaires le pouvoir d'enseigner²⁰⁸.

Cette loi offre à l'entreprise privée le pouvoir de créer un système d'apprentissage mieux adapté à ses besoins. Elle permet, par l'entremise des comités paritaires et des commissions d'apprentissage, de créer un réseau de centres d'apprentissage qui offrent une formation professionnelle à un grand nombre d'apprentis. Les commissions d'apprentissage se composent de représentants patronaux et ouvriers. Elles sont, à toute fin pratique, des corporations privées dont les administrateurs sont des personnes nommées par le gouvernement et représentant une association, un comité paritaire ou le gouvernement lui-même²⁰⁹.

Les commissions d'apprentissage s'occupent de l'administration de ces centres, des conditions d'apprentissage et de la durée des programmes d'études, en collaboration avec le comité paritaire réglementant le métier concerné. En fait, «tout le bon fonctionnement des centres d'apprentissage repose sur les comités paritaires²¹⁰.» Les commissions d'apprentissage, par l'entremise des centres, veulent former les apprentis qui ont de 16 à 27 ans et perfectionner les hommes de métier déjà engagés dans l'industrie. À cette fin, elles dispensent des cours du jour et du soir. Entre 1945 et 1948, la fréquentation des centres par de nombreux vétérans élève la moyenne d'âge des étudiants. Ceux-ci possèdent normalement une 7^e année, mais on exige une 9^e année pour les électriciens, ainsi que pour les mécaniciens²¹¹. Dans tous les programmes de formation des commissions d'apprentissage, l'accent est mis sur la pratique du métier.

Les centres d'apprentissage ne dispensent aucun cours de culture générale sauf les mathématiques et la formation morale²¹².

Les résultats de cette formation semblent être évidents, dès 1945. Quatorze commissions d'apprentissage ont été créées dans l'industrie du bâtiment, de la chaussure, de l'imprimerie, de la coiffure, de l'horlogerie et de l'automobile touchant près de 17 500 jeunes travailleurs²¹³. Dans l'industrie du bâtiment, les commissions d'apprentissage au nombre de 7 vers 1952, ont leurs propres écoles. Dans les autres industries, les commissions d'apprentissage signent des ententes particulières avec les écoles de l'enseignement spécialisé. De plus, afin que se réalisent ces diverses expériences, le ministère provincial du Travail offre des subventions annuelles.

L'admission d'un jeune à un centre d'apprentissage doit tenir compte des aptitudes nécessaires pour faire un bon artisan, plutôt que d'exiger un diplôme. Comme le soulignait le ministre Antonio Barrette: «Il faudrait que l'on tienne compte des équivalences²¹⁴.» C'est dans un tel contexte que l'on accorde une attention particulière à l'étude pratique des métiers. Les centres d'apprentissage «s'adressent à un bon 25 % des jeunes de la province qui n'ont pas la préparation académique suffisante pour suivre les cours des autres écoles²¹⁵.» Les jeunes recevaient, en plus des cours techniques, une formation morale.

Par la nomination d'aumôniers dans chaque centre, la création de cercles d'étude et la publication de nombreuses brochures destinées aux professeurs et aux élèves, ce Service constitue entre 1945 et 1960, une véritable entreprise de «moralisation» de la classe ouvrière, entreprise à laquelle ne s'oppose d'ailleurs pas certains syndicats, en particulier ceux de la C.T.C.C. qui, par leurs cercles d'étude et leurs bulletins, visent un même objectif²¹⁶.

Les enseignants du secteur professionnel

Pendant plus de 30 ans, les enseignants du secteur professionnel ont, en quelque sorte, la formation qu'ils se sont donnée. En général, ils ont suivi le cours technique ou ont acquis l'habileté d'un métier par de nombreuses années de labeur. Jusqu'en 1944, il n'existe pas d'institutions ou de programmes destinés à les former. Au mieux, les administrations de certaines écoles envoient des professeurs parfaire leur formation à l'étranger²¹⁷. Pourtant, le nombre des professeurs du secteur professionnel régulier ne cesse d'augmenter de 1925 à 1945. Leur nombre passe de 67 à 172, en moins de 20 ans. Le nombre des professeurs des cours du soir augmente aussi rapidement. Certains se regroupent en association professionnelle. Ainsi en

206. M. Fournier, *op. cit.*, p. 26.

207. O. Bélanger, *op. cit.*, p. 61.

208. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 324; on peut également consulter André Petit, *op. cit.*, p. 241.

209. O. Bélanger, *op. cit.*, p. 81-83.

210. *Idem*, p. 92.

211. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 347, 348.

212. J.-P. Charland, *op. cit.*, p. 342.

213. C. E. Thérien, «Aide à l'apprentissage», *Relations industrielles* 7, 4, septembre 1952, p. 289.

214. *Idem*, p. 291.

215. *Idem*, p. 292.

216. M. Fournier, *op. cit.*, p. 28.

217. J.-P. Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec 1867 à 1965*, (Thèse de doctorat, faculté des lettres, Université Laval, 1981), p. 190.

1930, est créée l'Association des professeurs de l'École technique de Montréal et en 1939, l'Association des professeurs et du personnel des écoles d'arts et métiers.

Parallèlement, le nombre d'étudiants augmente à un rythme accéléré. Il passe de 860 en 1925 à 4 500 en 1945. Ils créent, en 1930, la Fédération des anciens élèves des écoles techniques de la province de Québec qui devient, trois ans plus tard, la Corporation des techniciens professionnels de la province de Québec.

C'est en 1944 que des cours d'été sont organisés par le gouvernement pour les professeurs du secteur de l'enseignement professionnel. Par la suite, on crée le Service de cours par correspondance qui s'emploie à fournir aux enseignants des écoles d'arts et métiers et des écoles techniques, les manuels en français nécessaires à leur enseignement. De plus, il organise pour les étudiants et les enseignants ne pouvant pas suivre des cours réguliers, un réseau de cours par correspondance. En 1948, le Service présente un cours de pédagogie qui sera très populaire auprès des enseignants du secteur spécialisé²¹⁸.

La formation par l'action syndicale et politique

Des socialistes à Montréal

Des groupes de socialistes existent au Québec, depuis les dernières décennies du XIX^e siècle. Très tôt, ils incluent dans leurs revendications le principe de l'instruction obligatoire. L'éducation des travailleurs et celle de leurs enfants représente pour eux, une condition essentielle à l'émancipation de la classe ouvrière.

Dès 1890, on assiste à l'émergence de Clubs ouvriers «fondés par les travailleurs montréalais [...] afin de discuter entre eux de leurs intérêts²¹⁹.» Quelques années plus tard, des cercles littéraires s'organisent dans certains quartiers ouvriers. Mais il faut attendre les années vingt, avant qu'une expérience d'éducation des travailleurs prenne forme. Quelques membres de la communauté anglophone fondent le *Montreal Labor College* au printemps 1920. Cette expérience qui dure 4 ans a pour objectif l'organisation du mouvement ouvrier. Le Collège se dote d'un restaurant, d'une salle d'étude, d'une bibliothèque et de locaux qui sont mis à la disposition des syndicats. Le Comité d'aide à l'U.R.S.S. et le *Labor Forum* y tiennent leurs réunions. Les travailleurs peuvent suivre des cours d'économie marxiste, d'histoire du mouvement ouvrier et de culture générale. Le programme est destiné à une clientèle presque exclusivement anglophone et néo-québécoise.

Le *Labor College* est, durant cette période, en relation avec l'*University Settlement* qui offre aux femmes «des quartiers pauvres un lieu où prendre une tasse de thé et une collation, se reposer et se divertir²²⁰.» Cette expé-

rience s'inscrit dans un courant international grâce auquel plusieurs collèges ouvriers sont créés dans différents pays. C'est au lendemain de la révolution d'octobre en Russie que ce mouvement apparaît. Plusieurs membres du *Labor College* vont rejoindre les rangs du Parti Communiste Canadien, dès sa fondation en 1921, mais des dissensions à caractère politique provoqueront la fermeture du *Labor College*²²¹.

Après avoir collaboré au *Labor College* et organisé des débats publics les dimanches après-midi au Temple du Travail, Albert Saint-Martin fonde l'*Université ouvrière* en 1925. Au début, les activités de l'Université se limitent à l'organisation de conférences, le dimanche. Mais afin de permettre aux travailleurs de participer aux conférences, Saint-Martin donne des cours sur l'art oratoire, la manière de se présenter et de s'exprimer en public. Les travailleurs ont aussi accès à une bibliothèque. Le samedi soir est consacré aux divertissements. On organise des soirées populaires et on monte des pièces de théâtre.

Des ouvriers et des chômeurs y acquièrent [...] des habilités et certains éléments de culture générale que les universités et collèges classiques monopolisent et qu'ils ne transmettent alors qu'aux enfants des classes supérieures²²².

L'Université ouvrière de réputation anti-cléricale est l'objet d'attaques virulentes de la part de l'Église et même de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada qui, dans son mémoire annuel de 1932, demande de rendre : *illégale toute assemblée communiste; d'opérer l'arrestation des organisateurs et des orateurs; de déporter dans leur pays d'origine les agitateurs étrangers et de constituer prisonniers politiques ceux qui sont citoyens britanniques (en particulier les agitateurs de l'Université ouvrière de Montréal qui tiennent assemblée sur assemblée et distribue des imprimés parmi la classe ouvrière²²³.*

Quelques années plus tard, l'Université ouvrière, aux prises avec plusieurs difficultés, prend le nom de Bibliothèque de l'Université du prolétariat et disparaît en 1936²²⁴.

L'éducation dans les syndicats catholiques

Au début du siècle, les syndicats catholiques vont utiliser la formule des cercles d'études pour former leurs membres. Ce n'est que plus tard que ces syndicats se donneront des structures de formation qui leur soient propres. *Les cercles d'études* visent à répandre l'enseignement social de l'Église auprès des travailleurs. L'abbé Fortin de Québec, au fait de l'expérience des cercles d'études français et belges, crée le premier cercle d'études en novembre 1915²²⁵. Son exemple sera suivi par l'abbé Hébert de Montréal, qui crée le

218. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 190.

219. C. Larivière, *Albert Saint-Martin, militant d'avant-garde 1865-1947*, Québec, éd. coopératives Albert Saint-Martin, 1979, p. 26.

220. M. Fournier, *op. cit.*, p. 15.

221. M. Fournier, *idem*, p. 16.

222. *Op. cit.*, p. 21.

223. C. Larivière, *op. cit.*, p. 145, 146.

224. *Idem*, p. 153-159.

225.

fameux cercle Léon XIII en 1918²²⁶. De 1915 à 1921, «on entreprit, par les cercles d'études, la laborieuse tâche de catholiciser les unions ouvrières²²⁷.» Au début, les cercles d'études ont pour cadre d'action la paroisse ou dans les régions moins industrialisées, plusieurs paroisses. En 1921, il existe seulement 5 cercles d'études pour une centaine de syndicats catholiques; ils seront au nombre de 40, 20 ans plus tard.

Les programmes d'études des cercles consistent essentiellement à enseigner la doctrine sociale de l'Église, puisque tout autre enseignement «était une préoccupation mineure pour les aumôniers chargés d'éduquer les membres [...]»²²⁸. On consacre beaucoup de temps à lutter contre le neutralisme des syndicats internationaux et contre le communisme. Les cercles d'études ont pour fonction de former des chefs syndicaux.

La Confédération des travailleurs catholiques du Canada créée, en 1938, la *Fédération des cercles d'études* afin de coordonner le travail d'éducation de ses constituantes. La centrale syndicale va évoluer en fonction des transformations socio-économiques, et l'enseignement qu'elle prodigue va devenir moins religieux et plus technique. On va privilégier l'efficacité des militants en tant qu'organisateur et administrateur syndicaux. Dès sa fondation, la nouvelle Fédération réunit les responsables des cercles d'études afin d'élaborer des programmes de formation et publier un bulletin d'étude mensuel. Au cours de l'année 1938, elle tente de formuler une constitution que les nouveaux cercles pourraient adopter. Elle organise les premières journées syndicales en 1939. Celles-ci s'adressent particulièrement aux officiers, mais les membres peuvent y assister²²⁹. Des difficultés d'ordre matériel vont cependant remettre en question les activités de la Fédération.

*En 1940, le président de la Fédération des cercles d'études dans son rapport montre que le manque de revenu est un obstacle qui rend inefficace les activités et en conséquence en demande la suspension*²³⁰.

La Fédération poursuit de peine et de misère ses activités en matière d'éducation religieuse, sociale et syndicale jusqu'en 1945. Elle réussit à publier le *Manuel populaire d'action sociale et syndicale* en 1943. Elle publie le fameux *Catéchisme syndical* qui devient rapidement un document de base pour les cercles d'études. Il sera utilisé jusqu'au début des années cinquante.

226. W. Côté, ptre, *L'éducation ouvrière dans les syndicats catholiques du diocèse de Sherbrooke de 1918 à 1956*, Rome, Instituto Scientiarum Socialium Pontificae Universitatis Gregoriana, 1965, p. 5, 6. Gilles Laflamme, *L'éducation syndicale à la Confédération des Syndicats Nationaux*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1965, p. 12.

227. G. Laflamme, *op. cit.*, p. 13.

228. G. Laflamme, *op. cit.*, p. 28, 29.

229. R. Villeneuve, *Instituts d'éducation syndicale dans la province de Québec*, (Thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université de Montréal, 1949), p. 20, 21.

230. *Ibidem*, p. 21.

Le Bureau confédéral de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada relance l'idée de la création d'un service d'études en 1946, «considérant que la Fédération des cercles d'études est pratiquement inopérante²³¹.» De 1945 à 1948, c'est à la quarantaine de cercles d'études existant dans la province qu'il revient d'organiser l'éducation sociale et syndicale des syndiqués catholiques²³².

Plusieurs expériences d'éducation ouvrière sont menées entre 1941 et 1948. Peut-être est-ce là une explication aux difficultés rencontrées par la Fédération. Les membres des syndicats catholiques, se voyant sollicités par d'autres écoles de formation, ont pu négliger ou même ignorer le travail accompli par leur Fédération des cercles d'études. En effet, on organise peu à peu des écoles, des centres de formation qui s'adressent exclusivement aux militants syndicaux.

L'École de formation sociale de Vaudreuil est créée en 1933 par l'École sociale populaire. L'École s'installe à Boucherville en 1941 parce que les Jésuites y ont, en permanence, une maison de retraite. Dépendante des Jésuites, l'École de formation sociale s'assure quand même de la collaboration des Conseils centraux de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada et de l'Union catholique des cultivateurs. L'École se consacre à la formation sociale des chefs et des individus, ainsi qu'à la diffusion de la doctrine sociale de l'Église. Les cours s'échelonnent sur une semaine. Les religieux en assurent le bon fonctionnement, aidés par quelques collaborateurs laïques. Les Jésuites pourvoient à la formation subséquente des élèves par la diffusion des brochures et des tracts de l'École sociale populaire et de leur revue *Relations*.

Une autre expérience est menée par l'École de sociologie populaire de Hull. Le Conseil central des syndicats nationaux catholiques de Hull fonde cette École en collaboration avec l'Université d'Ottawa. L'objectif premier est la formation de chefs syndicaux. Les critères de sélection sont très rigoureux. On demande aux adultes qui s'y inscrivent d'avoir complété une dixième année et de posséder une expérience pratique. Les cours se donnent dans les locaux de l'École technique de Hull. Le personnel se compose de professeurs venant de divers secteurs de l'enseignement public de la région. La session d'études s'étend d'octobre à mai et comporte 25 heures de cours pour chacune des matières. À la fin de la session, les élèves passent des examens oraux et écrits, et ceux qui réussissent reçoivent un diplôme spécial décerné par la faculté des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université d'Ottawa.

*La littérature employée dans ces cours sont les résumés des professeurs, le catéchisme syndical, des brochures de l'U.C.C. et de la C.T.C.C., des gouvernements de Québec et d'Ottawa*²³³.

231. *Idem*, p. 22.

232. F. Jolicoeur, *La Formation syndicale à la CSN*, Montréal, Service d'éducation de la CSN, 1966, p. 1, 2; Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 14.

233. R. Villeneuve, *op. cit.*, p. 43, 44.

En 1943, les Jésuites fondent le *Collège du Travail de l'Île Saint-Ignace*. Les cours offerts par le Collège visent à former des militants syndicaux et des chefs éclairés. Les cours se donnent en quatre sessions, pendant le mois d'août. Les formateurs du Collège considèrent l'ouvrier comme un travailleur, un consommateur et un citoyen.

*Le Père Cousineau a entrepris la formation des officiers du mouvement ouvrier national catholique, officiers qui pourront s'imposer par leur habileté à conduire une assemblée intéressante, négocier avec tact et apporter de la délicatesse dans leurs relations avec les patrons, représenter sur tous les plans de la vie économique les problèmes dans toutes leurs conséquences, posséder à un très haut degré un sens social développé et dénué de mesquinerie ou de sentiment personnel, influencer la masse syndicale et ouvrière par la sûreté et le rayonnement de leur pensée et de leur action*²³⁴.

Les cours offerts sont orientés vers les problèmes d'actualité. On fait appel à une certaine formation générale. Les élèves reçoivent un schéma de cours et assistent à l'exposé du professeur, puis travaillent en petits groupes et enfin reviennent en assemblée. Les professeurs sont généralement des avocats ou d'autres spécialistes en sciences économiques et sociales, intimement liés cependant au mouvement syndical.

À Saint-Hyacinthe, on fonde l'*École d'action ouvrière* en 1945. Ce projet est mis de l'avant par l'évêque du diocèse. Dans une circulaire, il explique: « nous croyons le temps venu d'ouvrir une école de chefs ouvriers²³⁵. » La direction et l'organisation de l'École relèvent exclusivement de l'autorité religieuse. On reprend les enseignements pontificaux à chacune des sessions d'études qui ont lieu durant la saison estivale. Au début, les cours s'échelonnent sur deux semaines; par la suite, ils seront d'une semaine seulement. Ils comprennent généralement deux visites industrielles. On utilise aussi des films documentaires. Le thème général des sessions d'études varie d'une année à l'autre, ce qui permet à la fois un renouveau et une continuité dans la clientèle qui se compose d'officiers et de futurs officiers de syndicats, tout en laissant la porte ouverte aux ouvriers « ayant de l'étoffe pour devenir des chefs de syndicats. » De plus, les membres des autres organisations catholiques, comme la Jeunesse ouvrière catholique et la Ligue ouvrière catholique y sont admis.

Au début des années quarante, l'idée de fonder une école ou un collège d'éducation ouvrière est donc répandue dans plusieurs centres industriels du Québec. Mais ces expériences connaissent deux difficultés majeures. Premièrement, elles dépendent habituellement de la présence d'un aumônier qui, au fil des ans, devient difficilement remplaçable et deuxièmement, elles vivent faute de moyens financiers suffisants. Face à ce bilan, la C.T.C.C. décide de créer son propre service d'éducation, en 1948.

234. R. Villeneuve, *op. cit.*, p. 31.

235. *Idem*, p. 35.

La formation dans les unions internationales²³⁶

Les unions internationales se sont aussi préoccupées de la formation de leurs membres. Nous en prenons un exemple à titre d'illustration. De 1934 à 1940, l'industrie du vêtement à Montréal a connu un grand nombre de conflits de travail. À l'époque, chaque secteur fonctionnait séparément: confection féminine, chapellerie féminine, vêtements pour enfants, lingerie. Si au début des années trente, patrons et ouvriers étaient en majorité juifs, vers 1935, « la présence canadienne-française se fit sentir fortement²³⁷. » Il existait des centaines de petites entreprises où les conditions de travail étaient particulièrement pénibles, et les salaires peu élevés.

C'est pour lutter contre toutes ces injustices que les syndicats internationaux entreprennent de faire de la formation ouvrière. En septembre 1936, Rose Pesotta est envoyée à Montréal par les organisateurs de l'*Union internationale des ouvriers du vêtement pour dames*, afin d'y lancer un programme de formation ouvrière.

Ce programme visait surtout à informer les travailleurs de leurs droits. Des conférenciers donnent des cours sur les mouvements syndicaux, la politique et l'économie. On distribue des publications dans les manufactures, afin de convaincre les travailleurs d'adhérer au syndicat. C'est pendant cette période que Léa Roback commence à travailler avec Rose Pesotta. Sa première tâche consiste à mettre sur pied une bibliothèque.

La plupart des ouvrières n'avaient jamais eu la possibilité de s'instruire. Des cours d'alphabétisation et de français sont donnés aux anglophones, et des cours d'anglais aux francophones et aux immigrants. On organise aussi des cours de relations humaines, de danse et d'artisanat ainsi que des groupes de lecture et de discussion.

Au niveau des instances supérieures c'est le Congrès du travail du Canada, né de la fusion du Congrès canadien du travail et du Congrès des métiers et du travail du Canada, qui élabore les politiques de formation. Le C.T.C. a pour objectif de servir les syndicats affiliés, en réglant leurs rapports mutuels et en représentant leurs membres auprès du gouvernement et des organismes nationaux²³⁸.

Le C.T.C. a mis sur pied un service de la formation qui a pour objectifs: 1) de développer, organiser et diriger des écoles en collaboration avec les conseils syndicaux locaux et la Fédération provinciale du travail; 2) de collaborer avec un nombre croissant de syndicats, en vue de mettre sur pied des cours à l'intention des membres²³⁹. Les programmes offerts par le C.T.C. portaient sur la formation des délégués syndicaux, la négociation collective et la procédure parlementaire.

236. Référence consultée pour la présente section: Evelyn Dumas, *Dans le sommeil de nos os*, Montréal, Ed. Léméac, 1971; compte-rendu d'une entrevue avec Léa Roback, organisatrice de l'Union internationale des ouvriers du vêtement pour dames, depuis sa fondation dans les années trente.

237. Evelyn Dumas, *idem*, p. 45.

238. *Ibidem*, p. 34.

239. C. Verner et G. Dickinson, *Union Education in Canada*, Vancouver, University of British Columbia, Adult Education Research Centre, 1974, p. 35.

Quelques faits marquants de l'éducation des adultes destinée aux travailleurs 1900-1950

1906	Création du "Montreal Technical Institute"
1907	Le gouvernement du Québec sanctionne les lois créant les corporations des Écoles techniques de Montréal et Québec
1907	Création de l'École des Hautes Études commerciales à Montréal
1909	Commission royale sur l'enseignement technique et industriel (Commission Robertson 1909-1913)
1911	Création de l'École sociale populaire
1914	Québec adopte la Loi relative à la création des écoles techniques ou professionnelles
1915	Création du premier Cercle d'études par l'abbé Fortin à Québec
1916	Discours du député de Saint-Hyacinthe, T.D. Bouchard au Club de Réforme de Québec: <i>Les libéraux et l'instruction publique</i>
1916	Création par le Conseil des métiers et du travail de Montréal et par le Parti Ouvrier, du journal <i>Le Monde Ouvrier / The Labour World</i>
1919	Le gouvernement fédéral adopte la Loi de l'enseignement technique
1919	Le Conseil des métiers et du travail de Montréal se prononce en faveur de l'instruction obligatoire
1919	Les dirigeants des syndicats catholiques présentent au gouvernement du Québec un mémoire dans lequel ils s'opposent à l'uniformisation des livres scolaires et à l'école gratuite et obligatoire
1920	Création du "Labor College" à Montréal (1920-1924)
1920	Inauguration par l'École sociale populaire de l'Oeuvre des semaines sociales
1921	Création de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada
1922	Le gouvernement du Québec crée les Écoles des Beaux-Arts à Montréal et Québec
1923	Le gouvernement du Québec restructure l'enseignement élémentaire
1925	Premier Congrès provincial de l'enseignement technique
1925	Création par Albert Saint-Martin de l'Université ouvrière
1926	Création de la revue industrielle bilingue: <i>Technique</i> (1926-1969)
1926-1927	Création, au Québec, des premières écoles des arts et métiers par des commissions scolaires locales
1930	Création de l'Association des professeurs de l'École technique de Montréal
1930	Création de la Fédération des anciens élèves des écoles techniques de la province de Québec qui devient la Corporation des techniciens professionnels de la province de Québec, en 1933
1931	Le gouvernement fédéral adopte la Loi de l'enseignement professionnel
1931	Création par l'École sociale populaire de l'École de formation sociale
1932	Le Père Henri Roy crée officiellement la Jeunesse ouvrière catholique à Montréal
1933	L'École sociale populaire organise son Service de presse hebdomadaire (1933-1939)
1933	Le gouvernement du Québec adopte la Loi des bibliothèques et des instituts d'artisans
1934	Le gouvernement du Québec adopte la Loi d'extension des conventions collectives qui réglemente l'apprentissage des métiers
1935	L'Université ouvrière devient la Bibliothèque de l'Université du prolétariat et disparaît l'année suivante
1935	Pie XI décrète l'instruction obligatoire dans la Cité du Vatican
1937	Création par le gouvernement du Québec du Service de l'aide à la jeunesse qui sera annexé au ministère du Bien-être social et de la Jeunesse en 1946
1937	Ratification de l'entente provinciale-fédérale Bilodeau-Rogers concernant la formation professionnelle
1938	Création de la Fédération des cercles d'études de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada

1939	Création de l'Association des professeurs et du personnel des écoles d'arts et métiers
1939	Création de la Ligue ouvrière catholique qui s'adresse particulièrement aux anciens Jocistes
1939	Loi fédérale sur la formation de la jeunesse
1940	Loi fédérale prévoyant la création d'un Service national de placement qui relèvera de la Commission de l'assurance-chômage
1941	Création de l'École de formation sociale de Boucherville qui poursuit le travail entrepris par celle de Vaudreuil
1941	Le gouvernement du Québec adopte la Loi de l'enseignement spécialisé et la Loi concernant les écoles professionnelles. Il crée le Conseil supérieur de l'enseignement technique
1942	Loi fédérale sur la coordination de la formation professionnelle
1943	Le gouvernement du Québec adopte la Loi sur l'instruction obligatoire
1943	Le R.P. Jacques Cousineau, s.j. fonde le Collège du travail de l'île Saint-Ignace
1943	Le Conseil central des syndicats nationaux catholiques de Hull crée l'École de sociologie populaire de Hull
1943	Création de l'Association professionnelle des industries (1943-1966)
1945	Le gouvernement du Québec adopte la Loi de l'aide à l'apprentissage et de la mise en valeur du capital humain
1945	Le réseau de l'enseignement spécialisé est relié au ministère du Bien-être social et de la Jeunesse et les Centres d'apprentissage (1945-1969) sont reliés au ministère du Travail
1945	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec pour l'aide aux écoles professionnelles
1945	Création de l'École d'action ouvrière de Saint-Hyacinthe (1945-1948)
1946	Création de l'Association des professeurs et du personnel de l'enseignement spécialisé du Québec qui disparaît entre 1950 et 1956 pour renaître en 1961
1946	Création de l'Office des cours par correspondance
1948	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec sur la formation des civils en chômage
1948	Création du Service d'éducation de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada

Source : tableau construit par nous.

Les femmes et leur formation

Les organisations féminines

La fondation en 1907, de la *Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste*, nouvelle organisation féministe différente du "Montreal Local Council of Women" (M.L.C.W.), s'inscrit dans la prise de conscience collective des Canadiennes françaises catholiques, de la nécessité de créer un mouvement respectant davantage leurs croyances religieuses et qui «sauvegarde leur ethnie²⁴⁰.» «L'idéologie cléricale et nationaliste inspire donc la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste et la différencie du "Montreal Local Council of Women", organisation non-confessionnelle et anglophone²⁴¹.» La Fédération organisée sous l'initiative de mesdames Bélique et Gérin-Lajoie se définit comme étant «la réunion dans une institution nationale, de toutes les associations de femmes qui comptent dans leurs rangs des Canadiennes françaises catholiques²⁴².» L'organisation vise ainsi à offrir à ces dernières «le milieu qui leur permettra de communiquer ensemble pour s'aider dans la vie, se développer et progresser sans cesse²⁴³.» Idéologiquement, la F.N.S.J.B. s'alimente aux principes du féminisme social, du féminisme chrétien et du féminisme de revendication politique.

Les principales actions menées par la Fédération ont trait aux problèmes concernant la famille et le foyer. Ainsi, la Fédération appuie la fondation de l'Hôpital Sainte-Justine, elle participe à l'Oeuvre de la goutte de lait établie pour diminuer la mortalité infantile; elle organise des conférences sur l'hygiène et met sur pied des comités chargés d'aider les mères de famille, lors des accouchements. Enfin, les femmes de la Fédération mènent une lutte contre l'alcoolisme alors perçu comme le mal «à la base de la pauvreté et du vice et ce, d'autant plus que l'alcool est l'ennemi numéro un du bonheur des familles et de la paix au foyer, domaine primordial des femmes²⁴⁴.»

240. M. Lavigne, Y. Pinard, J. Stoddart, «La Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste et les revendications féministes au début du XX^e siècle» dans M. Lavigne, Y. Pinard, *Les femmes dans la société québécoise*, Montréal, Boréal Express, 1977, p. 91.

241. *Idem*.

242. M. Jean, *Québécoises du 20^e siècle, (1900-1974)*, éd.: Quinze, Montréal, 1977, p. 19.

243. «Notes explicatives», Premier Congrès F.N.S.J.B., cité dans M. Jean, *Idem*, p. 19.

244. M. Lavigne, Y. Pinard, J. Stoddart, *op. cit.*, p. 95.

La Fédération s'intéresse aussi à la question de l'éducation des femmes. Certes, ses membres se préoccupent de l'éducation domestique des jeunes filles des milieux populaires, mais elles s'attachent surtout à promouvoir l'accessibilité aux études supérieures pour les femmes. Ainsi, Marie Gérin-Lajoie considérait que «l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire pouvait permettre à une élite féminine de s'affirmer²⁴⁵.»

[...] nous ne prétendons pas, lorsqu'il s'agit de formation intellectuelle, que toutes les jeunes filles doivent dépasser les limites des études élémentaires. Outre que toutes n'ont ni les loisirs, ni les moyens de pousser plus loin la culture des choses de l'esprit, il n'est pas désirable pour un pays de compter que des femmes savantes [...] Les études supérieures conviennent, il nous semble, à celles qui composeront bientôt les classes dirigeantes, les classes responsables, si vous l'aimez mieux...²⁴⁶

Malgré le nombre important d'activités menées par la Fédération, celle-ci se trouve toujours en position précaire face au clergé. Elle doit à de nombreuses reprises «présenter ses projets et ses plans d'action à la sanction épiscopale²⁴⁷.»

En effet, rappelons que *le clergé n'a pas accepté facilement un nouveau type d'action sociale féminine qui venait, en quelque sorte, concurrencer les associations religieuses et philanthropiques catholiques qui, depuis fort longtemps, contrôlaient l'exercice de la charité dans le secteur francophone. Le féminisme social a su s'exprimer concrètement au sein de la F.N.S.J.B. et, en un certain sens [...] la fondation de cette dernière a signifié une reconnaissance institutionnelle par le clergé du caractère laïc et réformiste de cette action féminine dans le domaine social. Le clergé s'est évertué à essayer d'en limiter la portée et était réticent à ce que les féministes sociales de la Fédération s'aventurent dans des actions trop combatives et trop revendicatives²⁴⁸.*

C'est ainsi que, pour ne pas entrer en conflit avec le clergé, la F.N.S.J.B. va s'inspirer de moins en moins du féminisme social pour privilégier le féminisme chrétien qui s'appuie notamment sur la doctrine

245. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 152.

246. Soeur Sainte-Anne-Marie, «L'enseignement supérieur et la formation des élites», cité dans Y. Pinard, *op. cit.*, p. 152, 153.

247. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 140.

248. Y. Pinard, *op. cit.*, p. 140.

sociale de l'Église, telle que définie dans *Rerum Novarum*. Il semble qu'une coupure se soit réalisée vers 1920, au sein de la F.N.S.J.B. La Fédération a peu à peu négligé ses objectifs de reconnaissance de droits pour les femmes, s'en tenant à une conception plus traditionnelle du rôle de la femme.

Enfin, l'apparition d'associations féminines résolument catholiques, tels les Cercles de fermières (1915) ou de type réformiste et laïque, telle la Ligue des droits de la femme, suscite une remise en cause profonde au sein de la Fédération, au cours de la première décennie du XX^e siècle. Ainsi, elle se retranche derrière son conservatisme catholique, tandis que d'autres organisations féminines charitables ou politiques continuent d'évoluer. Dès lors, on ne saurait s'étonner de voir la nouvelle génération de femmes bourgeoises militer davantage dans des associations autres que la F.N.S.J.B. et de trouver cette dernière confrontée au délicat problème du vieillissement de ses effectifs²⁴⁹.

Les associations féministes réformistes vont, particulièrement entre les années vingt et cinquante, lutter pour la reconnaissance des droits des femmes. Les revendications sur le droit de vote vont mobiliser l'énergie de plusieurs d'entre elles, tout comme les demandes ayant trait à l'amélioration des droits juridiques des femmes. Les droits des travailleuses vont aussi faire l'objet de luttes. «Des femmes se battent et commencent à s'organiser pour obtenir des salaires plus élevés pour les institutrices et les travailleuses en manufactures²⁵⁰.» Parallèlement se développent de nombreuses organisations féminines catholiques. Par exemple, les Cercles de fermières qui regroupent les femmes de milieux ruraux, sans être créés spécifiquement par le clergé, n'en diffusent pas moins les principes de l'Église catholique. Les Cercles visent la [...] formation familiale, morale, intellectuelle et sociale des membres. Les Cercles, en groupant les femmes rurales, cherchent : 1) à les attacher à leur foyer en leur rendant plus facile et plus agréable l'accomplissement de leurs devoirs familiaux; 2) à augmenter leur compétence de ménagères; 3) à encourager la culture des arts domestiques²⁵¹.

En 1945, on compte 5 cercles, en 1925, ce chiffre passe à 90, en 1935 à 273, et en 1948, il en existe 780²⁵². La Ligue catholique féminine, fondée en 1927, avec la bénédiction de l'Épiscopat, se développe aussi rapidement au Québec. Le nombre d'adhérentes passe de 2000 à 10000, en moins de 10 mois. Les objectifs poursuivis par la Ligue sont de «faire rayonner la foi et garder intacte la morale chrétienne dans tous les milieux ouverts à l'influence féminine et en particulier, dans la famille²⁵³.» Ainsi, au moment de sa fondation, la Ligue [...] a voulu que son action porte contre les modes et les divertissements immoraux. Son premier but a été de travailler à l'assainissement des mœurs par des

campagnes d'éducation contre les modes païennes, le mauvais cinéma et les lectures immorales²⁵⁴.

Les luttes féministes

Le droit de vote

Au début du XX^e siècle, les femmes n'ont toujours pas acquis la reconnaissance juridique, ni du gouvernement fédéral, ni du gouvernement provincial. Seules les veuves et les célibataires peuvent voter aux élections municipales; les femmes propriétaires, quant à elles, peuvent voter aux élections scolaires et être éligibles au poste de commissaire scolaire. Il aura fallu bien des luttes pour en arriver à ce maigre résultat. Lors des luttes pour le droit de vote au niveau fédéral, les féministes canadiennes-françaises ont appuyé les actions menées par leurs consœurs anglophones. Par exemple, en 1917, la F.N.S.J.B. «s'est particulièrement mobilisée [...] lors de l'adoption de la Loi des élections en temps de guerre qui n'accordait le droit de vote qu'aux parents des soldats²⁵⁵.» En 1918, elles obtiennent quand même la reconnaissance du droit de vote au niveau fédéral, non sans quelques réactions de la part de «l'intelligentsia» montréalaise. Que l'on pense aux réactions virulentes de Henri Bourassa, qui écrivait : le droit de vote [...] n'était en aucune façon un privilège mais plutôt une fonction qui incombe à ceux dont c'est le devoir de protéger la société. Inutile de préciser que ce devoir appartenait aux hommes. Le devoir de la femme était tout autre : il s'agissait de la maternité et devait, par conséquent, s'exercer dans l'intimité. En fait, la maternité était une si haute mission que les femmes, comme les juges, se voyaient accorder le droit de ne pas voter²⁵⁶.

Mais c'est au niveau provincial que le droit de vote des femmes suscitera le plus de mobilisation. À la suite de l'adoption au niveau fédéral du droit de vote pour les femmes, on organise au Québec des associations de femmes dont les objectifs sont d'obtenir les mêmes droits au provincial. En 1921, on crée le Comité de suffrage provincial qui devient en 1928, la Ligue des droits de la femme, dirigée par Thérèse Casgrain. À la même époque est aussi fondée l'Alliance canadienne pour le vote des femmes du Québec, qui trouva certains appuis au sein de la population québécoise. En plus de lutter pour la reconnaissance des droits des femmes, ces organisations font un travail d'information et d'éducation, afin de sensibiliser l'ensemble de la population féminine à leurs revendications. Par exemple, la Ligue des droits de la femme produit des émissions de radio, telle l'émission *Fémima*, à Radio-Canada (1933-1938), animée par madame Thérèse Casgrain; madame Florence Martel organise des campagnes de presse, des conférences et même une pétition au roi Georges VI²⁵⁷. Enfin, en 1940, le parti

254. *Idem*, p. 20.

255. M. Lavigne, Y. Pinard, J. Stoddart, *op. cit.*, p. 98.

256. S. Mann Trofimenkoff, «Henri Bourassa et la question des femmes», dans M. Lavigne, Y. Pinard, *op. cit.*, p. 115.

257. M. Dumont-Johnson, «Histoire de la condition de la femme dans la province de Québec», dans *Tradition culturelle et Histoire politique de la femme au Canada*, Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, no 18, p. 34.

249. M. Lavigne, Y. Pinard, J. Stoddart, *op. cit.*, p. 108.

250. M. Jean, *op. cit.*, p. 26.

251. Société canadienne d'enseignement postsecondaire, *op. cit.*, p. 61, 62.

252. *Idem*, p. 62.

253. *Idem*, p. 20.

libéral provincial d'Adélard Godbout présente une motion visant à accorder le droit de vote aux femmes et ce, en dépit des nombreuses réticences du clergé catholique.

Les femmes et le travail

Au cours de la même période, les femmes ont peu à peu pris place sur le marché du travail, sans toutefois remettre en cause le rôle traditionnel de mère qui leur était dévolu.

La société acceptait bien de voir une femme travailler, si elle devait aider financièrement son mari dont le salaire ne suffisait pas à faire vivre la famille, ou s'il s'agissait de veuves ou de célibataires en attente d'un mari. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de situations jugées exceptionnelles. La nouveauté, en ce début du XX^e siècle, réside dans le fait que le travail des femmes devient «visible» en se généralisant de plus en plus. La femme, particulièrement en milieu urbain, quitte le cadre familial pour aller travailler dans les bureaux ou en usine. Bref, elle s'inscrit dorénavant dans la sphère de production.

Le secteur manufacturier est le domaine qui engage le plus de femmes. Basée sur une industrie légère, la structure industrielle existant au Québec nécessite une main-d'oeuvre nombreuse, peu qualifiée et donc, sous-payée. Le travail à domicile représente aussi une source importante de travail pour les femmes. Pour plusieurs, «la confection à domicile était la seule forme de travail compatible avec le travail ménager et l'élevage des enfants²⁵⁸». Le travail domestique représente le deuxième grand secteur où l'on retrouve la main-d'oeuvre féminine. Enfin, des femmes s'engagent peu à peu dans les professions cléricales et comme personnel de magasins. Notons, que le travail de bureau est destiné essentiellement aux femmes venant de milieux ouvriers plus à l'aise ou de milieux petits bourgeois, puisqu'il nécessite un minimum d'instruction. Le tableau suivant indique la répartition de la main-d'oeuvre féminine dans certaines spères de travail.

Répartition en pourcentage, de la main-d'oeuvre féminine selon les principaux secteurs occupationnels, Montréal, 1911-1941

Secteur occupationnel	1911	1921	1931	1941
Manufactures	40,1	33,5	23,4	29,6
Services personnels ²⁵⁹	32,6	20,2	29,3	26,9
Commis de bureau	*	18,5	18,9	19,9
Services professionnels	9,6	14,2	11,6	10,0
Commerce	13,9	8,8	8,4	10,0
Transports	2,7	3,6	4,4	1,5
Pourcentage des femmes dans la main-d'oeuvre totale	21,6	25,2	25,4	27,4

Source: Recensement du Canada, (1911, 1921, 1931 et 1941). En 1911 et 1921, il s'agit des femmes âgées de 10 ans et plus; en 1931 et 1941, il s'agit des femmes âgées de 14 ans et plus.

* Le recensement de 1911 ne compte pas les commis de bureau; cette catégorie de travailleurs est intégrée aux autres secteurs occupationnels.

Source: M. Lavigne, J. Stoddart, «Ouvrières et Travailleuses montréalaises 1900-1940», *op. cit.*, p. 127

En ce qui a trait aux fonctions plus traditionnellement réservées aux femmes, comme l'enseignement et le métier d'infirmière, les changements tiennent surtout à la laïcisation qui s'est effectuée au cours du XX^e siècle.

[...] la laïcisation du personnel et la redéfinition du rôle ont permis à ces deux fonctions de se libérer d'une éthique professionnelle basée exclusivement sur le renoncement, le dévouement et l'idéal de charité, ce qui a eu pour effet d'améliorer les conditions de travail²⁶⁰.

Les premières étudiantes infirmières laïques sont admises à l'hôpital Notre-Dame de Montréal en 1897. En 1920, est créée, au Québec, l'Association professionnelle d'infirmières enregistrées qui fixe les normes professionnelles. Du côté de l'enseignement, la présence de religieuses menace le statut des enseignantes laïques, en imposant des exigences professionnelles de plus en plus élevées et en maintenant des salaires très bas. C'est en milieu rural où le plus grand nombre d'enseignantes laïques se recrutent, que prend naissance le syndicalisme enseignant. Laure Gaudreault fonde, en 1936, «l'Association des institutrices rurales pour protester contre la décision de l'Assemblée législative de baisser de 300 \$ à 250 \$ le salaire minimum des enseignantes²⁶¹».

Les principales revendications des organisations féministes des milieux bourgeois ont surtout porté sur l'accessibilité à la vie professionnelle. En 1930, les femmes sont admises à pratiquer la médecine et la comptabilité. En 1941, c'est le Barreau qui leur ouvre ses portes. Enfin, ce n'est qu'en 1956 que la Chambre des notaires accepte les femmes en son sein.

Les possibilités d'éducation : la différence

Les écoles ménagères²⁶²

En 1882, comme nous l'avons signalé précédemment, les Ursulines fondent la première école d'enseignement ménager, l'École ménagère de Roberval. L'École vise à donner aux jeunes filles une instruction morale, mais aussi une formation en économie domestique. L'École prend rapidement de l'ampleur, tout en s'assurant l'appui du clergé et du gouvernement. L'un comme l'autre sont d'ailleurs convaincus de l'importance d'une telle éducation féminine. Le gouvernement, par le biais du ministère de l'Agriculture, aidera financièrement les écoles ménagères en les subventionnant. Entre 1905 et 1907, on crée trois nouvelles écoles ménagères : l'École de Saint-Pascal, l'École de

258. M. Lavigne, J. Stoddart, «Ouvrières et Travailleuses montréalaises 1900-1940», dans M. Lavigne, Y. Pinard, *op. cit.*, p. 129.

259. Une note de M. Lavigne et J. Stoddart nous indique que «par travailleuses» des «services personnels» les catégories de recensement entendent les domestiques, «femmes de peine», cuisinières, matrones, gouvernantes, manucures, filles de tables et coiffeuses.

260. M. Dumont-Johnson, *op. cit.*, p. 30.

261. *Idem*, p. 31.

262. Les informations de cette section sont tirées de la thèse de doctorat de Nicole Thivierge, *L'enseignement ménager familial au Québec, 1908-1970*. U. Laval, Québec, mai 1981.

Sainte-Anne-de-Bellevue du Collège Macdonald et les Écoles ménagères provinciales. C'est l'École de Saint-Pascal qui permettra la naissance d'un véritable mouvement d'enseignement ménager et l'implantation de structures propres à ce type d'enseignement, dans le système scolaire de la province de Québec. En 1909, la Loi de l'instruction publique est modifiée, afin de permettre aux écoles ménagères de passer sous la juridiction des écoles normales et ainsi, de bénéficier des mêmes droits. Les écoles offrent donc une formation ménagère et agricole intégrée au cours «classique» de l'institution, c'est ce que l'on nommera le cours classico-ménager qui comprend l'hygiène, la pédagogie familiale, la science du ménage, l'apiculture, l'agriculture, la botanique, la comptabilité domestique et agricole, la musique, les arts, etc.

En 1910-1911, une adaptation du programme classico-ménager est appliquée dans quelques écoles primaires. En effet, le gouvernement provincial juge l'expérience des écoles ménagères de Roberval et de Saint-Pascal si intéressante, qu'il accepte d'inscrire, dans le programme des écoles primaires, une variante du projet d'enseignement ménager. L'École normale primaire classico-ménagère est fondée en 1913 et vise à former des «institutrices pour les enfants du peuple²⁶³», capables d'enseigner le programme classico-ménager dans les écoles primaires. *En 1920-1921, on dénombre quatre grandes écoles ménagères et 57 écoles primaires accueillant plus de 5 000 élèves²⁶⁴.*

En 1923, la Loi de l'instruction publique est à nouveau amendée afin de restructurer le cours primaire. Ainsi, le cours élémentaire d'une durée de six ans comprend la section inférieure, moyenne et supérieure. Par cette législation, on «accorde droit de cité aux «matières ménagères» dans les écoles primaires, mais à titre facultatif seulement²⁶⁵». Enfin, un cours complémentaire d'une durée de deux ans vient permettre à l'élève d'acquérir une formation spécialisée dans l'un des secteurs: agricole, commercial, industriel ou ménager. Notons cependant qu'une période d'enseignement ménager est imposée à l'ensemble des élèves du cours complémentaire. Cette nouvelle législation va inciter un certain nombre de couvents à se transformer en école ménagère, afin de bénéficier des subventions accordées par le ministère et de pouvoir décerner des diplômes d'enseignement ménager aux élèves qui se spécialisent au-delà du primaire-élémentaire. Cette réforme scolaire va aussi provoquer la création de nouvelles écoles ménagères dans diverses régions du Québec.

L'école ménagère régionale ne prépare pas les jeunes filles à «gagner leur vie», elle veut les rendre capables et dignes de conduire un foyer, se rappelant que l'Écriture promet à la Femme forte que les «profits ne lui feront pas défaut», en plus de bien d'autres avantages plus élevés²⁶⁶.

263. N. Thivierge, *op. cit.*, p. 94.

264. *Idem*, p. 161.

265. Mgr A. Tessier, «Les élèves ménagères au service du foyer», dans M. Jean, *op. cit.*, p. 161.

266. Mgr Tessier, *idem*, p. 163.

La formation donnée répond aux exigences du programme du cours classico-ménager. Les écoles régionales dispensent, en plus, des cours d'été destinés aux enseignantes en fonction.

Comme les écoles ménagères se multiplient, le ministère de l'Agriculture met sur pied, en 1923, le Service d'économie et d'arts domestiques dont Alphonse Désilet, agronome, prend la charge. Le Service est responsable de la promotion de l'apprentissage des tâches domestiques auprès des femmes, par le biais de conférences, de démonstrations dans les cercles de fermières, dans les expositions artisanales et par la publication de la revue *La Bonne Fermière*. En 1926, a lieu le premier Congrès pédagogique provincial de l'enseignement ménager qui va permettre d'uniformiser les principes et les méthodes pédagogiques de cet enseignement. À cet effet, on assiste en 1929, à la récupération de l'enseignement ménager par le Département de l'instruction publique. Ce passage de juridiction confirme «le sérieux que l'on commence à prêter à ce genre d'éducation²⁶⁷».

Parallèlement au développement des écoles ménagères pour jeunes filles, on assiste à la création d'établissements ménagers postsecondaires et à la mise sur pied de cours populaires destinés à la population adulte. Par exemple, des écoles ménagères spéciales s'adressent aux jeunes filles et aux femmes de tous les milieux et n'exigent aucune formation minimale. Elles sont administrées par des sociétés privées, des communautés religieuses, le curé de la paroisse, la commission scolaire ou la municipalité. Ces écoles visent à compléter l'éducation familiale des femmes, notamment des ouvrières et des fermières. On compte donc «en 1934, 15 écoles ménagères régionales (dont Roberval), 3 écoles supérieures et 11 établissements d'enseignement ménager spéciaux qui dispensent des cours aux adultes²⁶⁸». Le mouvement d'expansion des écoles ménagères se trouve toutefois ralenti par la crise économique des années trente. L'État qui, jusque-là, a encouragé les écoles ménagères, suspend ses subventions et met ainsi les écoles dans une situation financière précaire. En 1937, la situation est renversée et l'enseignement ménager devient obligatoire dans les écoles primaires et les écoles normales.

Au tournant des années quarante, l'enseignement ménager se transforme afin de devenir un programme de culture féminine qui tienne compte des besoins de restauration de la famille.

De concert avec le mouvement familial de l'Action catholique, on cherche à retenir au foyer la citadine de plus en plus attirée par le marché du travail. On espère qu'une arrivée «de femmes de maison dépareillées» pourra combattre efficacement les dangers du communisme, du socialisme et du matérialisme américain qui menacent la famille. [...] L'enseignement ménager s'urbanise dans sa pensée et dans sa clientèle. Dans les nouveaux programmes, les matières agricoles sont délaissées et l'apprentissage des tâches domestiques, réduit²⁶⁹.

267. M. Thivierge, *op. cit.*, p. 171.

268. Mgr A. Tessier, *op. cit.*, p. 63.

269. N. Thivierge, *op. cit.*, p. 429.

Les programmes familiaux visent surtout à former des mères et des épouses. En ce sens, les écoles ménagères doivent assouplir les programmes destinés aux jeunes filles en libéralisant la discipline et l'austérité des couvents, et en favorisant l'épanouissement de la personnalité des élèves. Il s'agit «de former une élite féminine vouée à l'apostolat familial, en insistant sur les aspects culturels et spirituels de son éducation²⁷⁰.» Le cours régulier d'une durée de 4 ans s'adresse aux élèves qui détiennent un certificat de 9^e année. Les étudiantes qui réussissent la 13^e année reçoivent le diplôme supérieur d'économie domestique. En 1951, les écoles ménagères deviennent des instituts familiaux; ce changement traduit l'importance que l'on accorde au maintien et à la restauration de la famille. «En 1959, l'objectif premier du programme de l'Institut familial est toujours de préparer des maîtresses de maison et de former des «apôtres de l'éducation familiale»²⁷¹.» Ainsi, les matières de formation générale tels le français, l'histoire, l'anglais, l'arithmétique sont des compléments à la formation dite familiale. «Par exemple, la sociologie sera «morale» et la physique «allégée»²⁷².» Cette structure d'écoles familiales reste en vigueur jusqu'aux années soixante. Malgré de nombreuses critiques portant sur le caractère infériorisant de la formation qui est donnée dans ces écoles, le clergé réussit à les maintenir. Ne fallait-il pas «préparer nos jeunes filles, âmes et corps, à leur mission familiale²⁷³»

Les collèges classiques

Il faut attendre le début du XX^e siècle pour que des jeunes filles puissent accéder aux collèges classiques. Auparavant, celles qui voulaient terminer leurs études devaient aller dans un pensionnat ou à l'école normale.

La croyance voulait que «toute tentative que fait la femme pour accéder à la culture humaniste est [...] une démission, [...] un désir d'imiter l'homme²⁷⁴.»

C'est l'annonce dans un journal montréalais, de l'ouverture d'un lycée de jeunes filles, «avec le grec et le latin comme matières obligatoires²⁷⁵» et dont l'enseignement est donné selon l'esprit français et le programme inspiré d'un certain laïcisme, qui va décider le haut clergé à accepter la demande des religieuses de la Congrégation de Notre-Dame d'ouvrir un collège féminin. Ainsi, en 1908, est créée l'École d'enseignement supérieur, affiliée à l'Université Laval, qui ne comprend que les quatre dernières années du cours classique, avec une section anglaise et une section française. La formation dispensée par l'École est la même que celle des collèges de garçons sauf pour l'enseignement du grec, remplacé par une langue vivante. En effet, «l'Université Laval refusa le grec aux jeunes filles, parce qu'il fallait «une différence entre le

cours classique des garçons et celui des filles»²⁷⁶.» En 1926, l'École d'enseignement supérieur devient le Collège Marguerite-Bourgeoys.

L'enseignement qui est offert dans les collèges de jeunes filles s'inspire des principes humanistes et comporte l'étude du latin, de la langue maternelle et d'une langue seconde; de l'histoire, des sciences de la nature et des mathématiques; le tout est couronné par l'étude de la philosophie. En effet, selon certaines directrices de collège classique, «ce cours n'a pas été conçu pour répondre à telle tendance psychologique, à telle vocation privilégiée, mais uniquement en vue d'obtenir un développement maximum de cet humain qui est homme et femme²⁷⁷.» En somme, contrairement à l'éducation donnée dans les écoles ménagères qui se veut très féminine, l'éducation des collèges classiques pour jeunes filles est beaucoup plus rigoureuse et vise à former des jeunes capables de poursuivre des études supérieures. Au cours des années, le nombre de collèges classiques s'est accru tout comme le nombre des inscriptions et ce, malgré le côté «exploit» que pouvait revêtir le choix d'aller dans un collège classique.

Progression des inscriptions dans les collèges classiques de jeunes filles (quatre classes supérieures seulement) 1924-1954

Année terminée en	Nombre d'élèves
1924	36
1934	100
1944	295
1954	766

Source : Mémoire des collèges classiques de jeunes filles à la Commission Royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels, Montréal, 1954, p. 58.

On peut très certainement expliquer l'augmentation, aussi minime soit-elle, du nombre d'étudiantes inscrites dans les collèges classiques par l'intérêt que pouvait susciter ce type de formation, mais aussi par l'absence d'alternatives pour celles qui voulaient poursuivre leurs études. Car il ne faut pas oublier que durant de nombreuses années, l'éducation des filles n'était pas socialement reconnue comme une nécessité ou une priorité.

[...] en effet, le «climat social» de la province était peu favorable à l'enseignement classique pour les jeunes filles; aucune publicité n'a été entreprise en faveur de cet enseignement; aucunes bourses d'études n'ont été accordées aux étudiantes, sauf les réductions consenties par les collèges eux-mêmes et quelques rares bourses constituées par les amicales d'anciennes élèves; les pouvoirs publics n'ont accordé aucune subvention, ce qui a entravé le développement matériel des institutions et a obligé celles-ci à imposer des frais de scolarité qui ne sont pas à la portée de toutes les bourses²⁷⁸.

270. *Idem*, p. 258.

271. *Idem*, p. 276.

272. *Idem*, p. 282.

273. Mgr A. Tessier, *op. cit.*, p. 162.

274. G. Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978, p. 38.

275. *Idem*, p. 40.

276. *Idem*, p. 43.

277. Mémoire des collèges classiques de jeunes filles à la Commission Royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels, 1954, p. 27.

278. *Idem*, p. 59.

En effet, le gouvernement provincial ne subventionnait pas les collèges classiques de filles, contrairement à ceux de garçons et contrairement aux écoles ménagères et instituts familiaux. Il ne faut donc pas s'étonner outre mesure que la grande majorité des étudiantes des collèges classiques soient issues des milieux bourgeois et petits bourgeois. Enfin, la multiplication des collèges pour jeunes filles ne signifie pas que l'image de la femme se soit pour autant modifiée.

De 1882 à 1950, les écoles ménagères québécoises ont formé approximativement 35 000 élèves alors que, dans le même temps à peu près (1908-1954), les collèges classiques féminins ont décernés moins de 2 000 diplômes. Dire que pendant tout ce temps-là, on se rongait d'inquiétude à l'idée que les femmes québécoises, influencées par le méchant féminisme international, en viennent à oublier «leur vraie nature»²⁷⁹!

Si le clergé s'est montré généralement assez ouvert face à la création de ces collèges, certains de ses membres ont manifesté beaucoup d'hostilité à leur endroit. Par exemple, l'abbé Albert Tessier, fervent propagandiste des écoles ménagères, souhaitait que les collèges classiques de filles soient supprimés pour les remplacer par des «Écoles de Bonheur». Il semble que les étudiants de l'Université Laval, anciens élèves de collèges classiques, aient montré aussi de l'hostilité face aux collèges de filles, celles-ci étant vues comme «des voleuses de vocation». Ces propos d'un journaliste adressés à de jeunes collégiennes nous indiquent combien il est difficile de changer les mentalités.

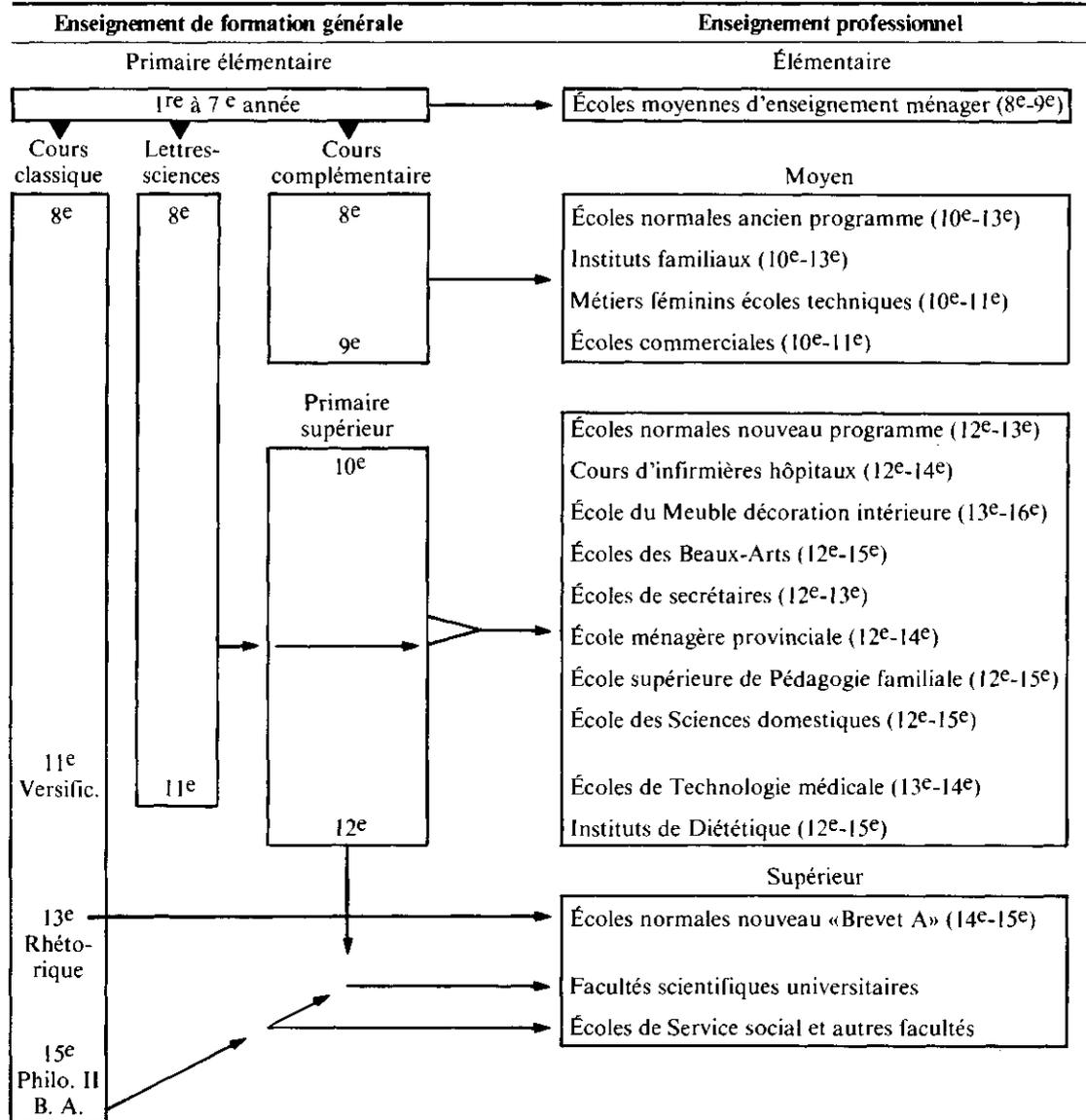
Liste des collèges pour jeunes filles du Québec (1908-1950)

Collège	Ville	Fondation
Collège Marguerite-Bourgeois	Westmount	1908
Collège Jésus-Marie	Sillery	1924
Collège Marie-Anne	Montréal	1932
Collège Jésus-Marie	Outremont	1933
Collège Basile-Moreau	Saint-Laurent	1933
Collège Saint-Maurice	Saint-Hyacinthe	1935
Collège Marie de l'Incarnation	Trois-Rivières	1935
Pensionnat du Sacré-Coeur	Shawinigan	1935
Collège Angèle-Mérici	Québec	1936
Collège Notre-Dame-de-l'Assomption	Nicolet	1937
Collège Notre-Dame-de-Bellevue	Québec	1937
Collège des Ursulines	Rimouski	1939
Collège Marie-de-France	Montréal	1939
Institut Thévenet	Québec	1939
École secondaire classique Sainte-Croix	Montréal	1939
Institut Saint-Joseph	Québec	1939
Institut Maria	Québec	1940
Collège Notre-Dame-de-Roc-Amadour	Québec	1940
Scolasticat Notre-Dame-de-Grâce	Hull	1942
Externat classique Notre-Dame-de-Grâce	Rouyn	1943
Collège du Sacré-Coeur	Sherbrooke	1945
Collège Marguerite d'Youville	Hull	1945
Institut Saint-Louis-de-France	Loretteville	1946
Collège du Bon Pasteur	Chicoutimi	1947

Source: C. Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, p. annexe

279. R. Duhamel, «Notes sur la femme et la culture» cité dans M. J. Gagnon, *Les femmes vues par le Québec des hommes*, éd. Jour, Montréal, 1974, p. 33.

Structure de l'enseignement pour jeunes filles catholiques et françaises dans la province de Québec, existant dans les années 1950



Source : *Mémoire des collèges classiques de jeunes filles à la Commission Royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels*, 1954, p. 16.

Les hommes ne veulent pas des femmes érudites. Le problème du Québec, c'est qu'on oriente les filles vers le cours classique, snobisme nouveau. Ne serait-il pas opportun de marquer clairement que la culture, pour une femme, n'est pas du tout la même que pour un homme, et qu'à la différence des natures et des fonctions domestiques doit correspondre une différence dans la formation des intelligences et des coeurs et dans l'information scolaire des cerveaux²⁸⁰.

280. M. Pérusse, «Autrefois, naguère, aujourd'hui; l'instruction au féminin» dans *Éducation Québec*, janvier 1979, p. 16.

Le monde de la culture

Du début du siècle aux années quarante, deux cultures continuent de cohabiter au sein même du groupe canadien-français: l'élite se nourrit d'une culture livresque d'inspiration gréco-latine, tandis que le peuple possède une culture orale d'inspiration paysanne. Cette dernière a pu se constituer et demeurer vivante, à l'abri des influences extérieures, grâce à la solidité des institutions villageoises. Les Québécois privés de livres, dans leur grande majorité, ont réussi à développer une culture originale basée sur le conte, la chanson et la discussion; culture où le curé a joué un rôle tout à fait spécial: «profondément engagé dans la vie profane de la paroisse»[...] et [...]«au courant de tout ce qui s'y passe»[...] il joue[...] «le dimanche au prône, le même rôle que l'annonceur dans les médias d'aujourd'hui»²⁸¹.

Les bibliothèques

Depuis le début du siècle, les bibliothèques ont «poussé au petit bonheur, sans loi directrice, sans plan d'ensemble, sans coordination des efforts, sans aide gouvernementale»²⁸². Il n'existe pas au Canada de loi nationale sur les bibliothèques publiques. Il aura fallu l'acharnement et le bénévolat de nombreux religieux et laïques pour maintenir en vie les bibliothèques. Malgré cela, la situation s'avère désastreuse.

Nombre de bibliothèques et de volumes dans les bibliothèques au Québec, en 1938

Bibliothèques paroissiales: 333 pour 1 265 paroisses, soit 26 %
Bibliothèques scolaires: 3 386 pour 9 490, soit 34 %
Bibliothèques publiques: 74* pour 26 cités et 117 villes, soit 51 %

	Nombre de volumes	Total
Bibliothèques paroissiales:	268 419	268 419
Bibliothèques scolaires:		
— universités	847 532	
— collèges classiques	678 584	
— écoles primaires	1 003 259	
— autres écoles	450 526	1 979 901
Bibliothèques diverses:		
— publiques	625 023	
— de sociétés	179 327	
— d'établissements industriels	51 371	855 721

Source: *Bibliothèques et musées du Québec*, rapport du Bureau de la Statistique provinciale, Québec, 1941.

281. M. Rioux, *Les Québécois*, Seuil, 1974, p. 38.

282. G. Martin, «La direction des bibliothèques pub Québec» dans *Livre, Bibliothèque et culture québécoise*, ASTED, 1977, tome 2, p. 651.

La formation professionnelle des bibliothécaires

L'Université McGill, pour le secteur anglophone, ouvre la voie en ce qui a trait à la formation de bibliothécaires en fondant en 1904, la *McGill University Library*. Elle offre des cours de 4 semaines, puis de 8 semaines et très rapidement d'une année. Elle est agréée à titre d'école graduée en 1930 et dès l'année suivante, elle décerne son premier baccalauréat en *Library science*²⁸³.

Dans le secteur francophone, il n'y a pas alors d'équivalent. Si Aegidius Fauteux, dès 1932, donne des cours en langue française à McGill, il faut attendre 1937 pour voir se créer l'École de bibliothécaires de Montréal. La carence en bibliothécaires professionnels est si vive que le père Auguste M. Morrisset, nommé en 1934 bibliothécaire de l'Université d'Ottawa, fonde en 1938 une école de bibliothéconomie, parce qu'il ne peut pas trouver sur le marché le personnel dont il a besoin pour réorganiser sa bibliothèque²⁸⁴.

L'École de bibliothéconomie de Montréal

L'École de bibliothéconomie de Montréal est d'inspiration catholique et française, tant dans l'esprit que dans la forme. Alors que dans les secteurs anglais, tant américain que canadien, on se consacre depuis long-

283. Louis G. Brilliant, «L'École des bibliothécaires de l'Université d'Ottawa» dans *Livre, Bibliothèque et culture québécoise*, op. cit., p. 541.

284. Voir Louis G. Brilliant, *idem*.

temps à l'amélioration des techniques en bibliothéconomie, classification scientifique, mise à jour des fichiers, amélioration du système des prêts, dans le secteur francophone, on s'inspire toujours des techniques françaises. L'École de bibliothéconomie de Montréal accorde une importance primordiale à la formation culturelle. Les cours consacrés à l'histoire du livre et des bibliothèques, à la reliure et à l'illustration d'art sont la base de la formation²⁸⁵. Le bibliothécaire français est un homme de grand savoir, pas un technicien. En 1937, les exigences d'admission de l'École des bibliothécaires sont beaucoup moins élevées qu'à McGill. Au début, on ne décerne pas de baccalauréat, mais un diplôme technique. Il faut attendre les années cinquante et l'arrivée à l'École du Père Edmond Desrochers, s. j., diplômé de la *Columbia Library*, pour que les influences anglaises et américaines pénètrent l'enseignement destiné aux francophones. Un de ses premiers cours porte sur les bibliothèques publiques et l'enseignement des adultes.

Il faut souligner que dès sa fondation, l'École se préoccupe des problèmes que connaissent les bibliothèques à l'échelle du Québec. Elle diffuse, en 1944, un manifeste qui propose la formation de services spéciaux de bibliothèques qui seraient sous la responsabilité des comités de l'Instruction Publique et verraient à la promotion des bibliothèques, dans toute la province. Elle propose aussi la formation d'unités régionales dans les campagnes²⁸⁶.

L'évolution de l'École est marquée par deux entraves majeures: les problèmes financiers et la recherche d'un statut. L'École connaît des problèmes financiers de façon endémique, puisqu'elle ne vit que des frais de scolarité et de subventions bien maigres. Ainsi, lorsqu'on décide en 1945 de mettre sur pied un programme conduisant à l'obtention du baccalauréat, on suggère aux professeurs de faire bénévolement du travail de secrétariat, puisque ce service n'existe pas. Les professeurs acceptèrent même, en 1947, de baisser leurs honoraires de 9 \$ à 5 \$ par cours.

De 1937 à 1950, 397 étudiants fréquentent l'École dont 374 obtiennent un diplôme technique, 5 obtiennent un diplôme technique supérieur pour lequel il faut précédemment avoir fait une rhétorique, et 18 obtiennent un baccalauréat en bibliothéconomie auquel on ne pouvait s'inscrire qu'après avoir obtenu un baccalauréat ès arts.

La radio

À partir des années vingt, la radio a contribué largement à maintenir une cohésion entre ceux qui restent sur «la terre» et ceux qui s'expatrient «en ville». Grâce à la radio, les nouveaux venus en ville vont pouvoir sauvegarder des liens culturels avec leur lieu d'origine; il est alors facile de comprendre le succès des radio-feuilletons comme «Un homme et son péché» ou celui des émissions folkloriques. Ces deux types d'émiss-

sions permettaient de poursuivre, en ville, la tradition des veillées familiales. Ceci n'a pas toujours été bien compris puisque, par exemple, la Commission Massey (1949-1951) dont le mandat est d'étudier la culture canadienne, n'a fait qu'un seul reproche à Radio-Canada: celui de présenter trop de feuilletons radiophoniques au détriment d'émissions d'information et d'éducation des adultes²⁸⁷.

Si certains ont pu dire que l'attachement au village et aux valeurs traditionnelles a entraîné un retard considérable des Québécois face aux courants de pensée moderne, paradoxalement, cet attachement a permis à une population privée de livres et très souvent d'écoles, de mettre au point des instruments originaux d'éducation continue. Les cercles d'études paroissiaux, ruraux ou coopératifs disséminés sur un territoire immense ont été des lieux d'apprentissage qui ont tiré partie de la prédominance de la culture orale.

Dans les années quarante, c'est l'ouverture vers l'extérieur qui constitue la grande nouveauté, dans le domaine de la culture. La guerre va amener le Québec à s'intéresser à ce qui se passe hors des frontières. L'information s'internationalise et chacun se sent concerné. Les équipes de l'Office national du film, créé en 1939, sillonnent le Québec, présentant dans les villages des reportages sur le Canada en guerre et des documentaires. Ceux qui reviennent d'Europe en rapportent des idées neuves. Les écrivains et les peintres profitent de l'après-guerre pour aller se ressourcer à Paris. Confrontée aux réalités européennes, la vie culturelle d'ici leur semble étriquée. Certains artistes contestent la rigidité des cadres esthétiques, aussi bien que politiques et religieux, dans lesquels ils ne peuvent plus s'exprimer. La signature du Refus Global constitue la manifestation la plus importante de cette volonté de faire éclater les frontières de l'imaginaire.

Pendant toute cette période, la Société Radio-Canada va inscrire à sa programmation radiophonique plusieurs émissions à caractère éducatif qui s'adressent à des publics très larges. Nous allons voir qu'il a parfois été très difficile à cet organisme fédéral d'utiliser l'adjectif «éducatif» pour définir sa programmation, dans un cadre constitutionnel où l'apanage de l'éducation revenait officiellement aux gouvernements provinciaux. Nous avons choisi quelques exemples d'émissions, nous semblant les plus significatifs, qui montrent bien le souci de la Société pour la formation du grand public.

Les émissions agricoles²⁸⁸

En 1937, la Société de radiodiffusion canadienne, qui devient cette année-là, la Société Radio-Canada, inscrit à sa programmation une émission sur la colonisation. C'est une émission de propagande, en faveur de la colonisation, qui passe tous les samedis à midi. La responsabilité de son contenu est laissée au Canadien

285. Céline Robitaille-Cartier, «L'influence française sur la bibliothéconomie québécoise», dans *Livre, bibliothèque et culture québécoise*, op. cit., p. 339.

286. Marielle Durand, «L'École des bibliothécaires de l'Université de Montréal, 1937-1962», dans *ibid.*, p. 498.

287. «La radiodiffusion au Canada depuis ses origines jusqu'à nos jours», dans *I.C.E.A.*, Numéros 16-17, septembre 1964.

288. Note: les données de ce paragraphe ont été recueillies auprès de monsieur Paul Boutet, agronome, chroniqueur à Radio-Canada.

National. Parallèlement à cette émission s'élabore une émission agricole. Georges Bouchard, sous-ministre adjoint à l'Agriculture, à Ottawa, fonde avec une équipe, en 1936, la Société du réveil rural qui produit des émissions pour la société de radiodiffusion canadienne. Dès 1937, Radio-Canada en prend l'entière responsabilité, mais conserve le titre «Le Réveil rural» pour son émission agricole qui devient quotidienne en 1938. Au cours de cette même année, le journaliste rural Armand Bérubé commence à mettre sur pied un service des affaires agricoles. Au début, l'émission préparée en collaboration étroite avec le ministère de l'Agriculture du Québec, n'a qu'un budget de 35,00 \$ par semaine. Elle présente principalement des causeries portant sur les innovations technologiques en agriculture.

C'est l'époque où il se produit énormément de transformations dans le domaine technique; la radio va alors permettre aux écoles d'agriculture de diffuser leur enseignement en faveur de la modernisation des exploitations agricoles directement aux agriculteurs sur leur ferme. Dans le but de rejoindre le plus grand nombre possible d'auditeurs, l'émission est en ondes à l'heure du repas de midi. Le dimanche, on inscrit à la programmation une émission d'horticulture «Jardins plantureux, jardins fleuris.»

Le «Réveil rural» a été la première émission à valoriser la culture orale traditionnelle en donnant une place au folklore. Elle a constitué une rampe de lancement pour beaucoup de folkloristes réputés, dont Hélène Baillargeon et Jacques Labrecque qui s'y produisaient en direct. Son audience dépassait largement celle du milieu agricole.

Lorsque Maurice Duplessis soumet un projet de création d'une radio québécoise en 1945, les conseils agricoles du ministère de l'Agriculture répondent qu'ils n'en ont pas besoin, puisqu'ils ont déjà le «Réveil rural». En effet, les thèmes traités dans cette émission correspondent aux préoccupations de l'Union catholique des cultivateurs. Au cours des années, l'émission va aborder successivement les problèmes que posent une nouvelle technologie, la mise en marché des produits, les enjeux du syndicalisme agricole, l'organisation des pêcheurs, les grandes campagnes contre les fléaux, les questions forestières et l'économie sectorielle.

Radio-Collège²⁸⁹

Radio-Collège est fondé en 1941 par Aurèle Séguin, qui en est le premier directeur et Augustin Frigon, directeur à l'époque de Radio-Canada. Radio-Collège, qui disparaîtra en 1956, constitue une expérience pratiquement unique d'utilisation des ondes radio-phoniques à des fins clairement éducatives. Son mandat est, sans équivoque, d'initier le grand public à diverses disciplines comme complément aux études.

289. Note: les données de ce paragraphe ont été recueillies auprès de monsieur Gérard Lamarche, ancien directeur de Radio-Canada, actuellement directeur de la Place des Arts.

La naissance de Radio-Collège est liée au contexte politique québécois. Dans les autres provinces, Radio-Canada travaille en collaboration avec les différents ministères de l'Éducation, par le biais du *School Broadcast*, pour produire des émissions scolaires. Au nom de l'autonomie provinciale en matière d'éducation, le Québec n'a jamais voulu signer d'entente avec Radio-Canada. M. Gérard Lamarche, ancien directeur de Radio-Collège, se souvient d'avoir rencontré Maurice Duplessis pour mettre à la disposition du ministère de l'Instruction publique, son personnel et son équipement, laissant au ministère le libre choix du contenu et de la forme des programmes. Devant le refus des autorités provinciales à toute collaboration, Radio-Canada abandonne l'idée de mettre en ondes des cours destinés aux élèves du primaire et du secondaire, et s'oriente vers l'éducation des adultes. C'est ainsi que Radio-Canada ouvre ses portes à Radio-Collège.

Un comité pédagogique formé majoritairement de clercs, de représentants des collèges classiques et de membres de comités permanents de l'enseignement secondaire, est mis sur pied pour décider de la matière à offrir aux auditeurs. La Société d'éducation des adultes, ancêtre de l'Institut canadien d'éducation aux adultes, apporte par ailleurs, son concours à l'élaboration du contenu des émissions.

À l'origine de Radio-Collège, on trouve des éducateurs, pour la plupart élèves des Jésuites. Le contenu des émissions est dès le départ, à caractère culturel, dans le sens classique du terme, et scientifique. Le programme de 1941-1942 propose, en autres séries: «les lois de la nature» dans laquelle le frère Marie-Victorin donne une série de causeries sur la botanique; «tableaux d'histoire» dont une émission sur «la mère canadienne» et une autre sur «rien n'est si beau que son pays»; «les poètes français du XIX^e et XX^e siècle», «le théâtre du dimanche», théâtre classique, «la peinture», dont une émission sur l'œuvre de Frans Hals. Ces émissions étaient diffusées tous les jours, pendant un quart d'heure ou une demi-heure, souvent durant l'après-midi. En 1951-1952, on a même réussi à inscrire la programmation de Radio-Collège aux meilleures heures d'antennes. Ceci n'a pas duré longtemps, parce qu'on ne peut faire de commandite et que ces émissions n'atteignent tout de même qu'une fraction de la population.

Radio-Collège s'adressait à un large public, mais les étudiants des collèges demeuraient leur public privilégié. C'est surtout dans les années cinquante que Radio-Collège connaît un succès remarquable, compte tenu du haut niveau de son contenu. En effet, on distribue de 25 000 à 40 000 programmes par an, sur demande seulement. Les émissions, devenues moins magistrales, utilisent davantage la variété des techniques propres à la radiophonie. Après la guerre, l'élite intellectuelle est heureuse de trouver dans Radio-Collège une nouvelle source où étancher sa soif culturelle.

Radio-Collège disparaît en 1956, victime de la concurrence d'un nouveau mode de transmission de la culture, la télévision.

Conclusion

Durant la première partie du XX^e siècle, l'éducation des adultes a tiré des enseignements des diverses expériences du passé. Elle s'est surtout structurée et s'est donné des terrains d'activité plus larges. Les deux guerres mondiales ont entraîné une accélération du processus d'industrialisation et d'urbanisation. Il y a eu retournement complet de la situation socio-économique au Québec. La majorité de la population est devenue urbaine et les agriculteurs se sont transformés en travailleurs industriels. La formation des adultes est alors devenue une urgence nationale. Les agriculteurs ont dû, dans ce contexte, apprendre à se spécialiser. Ils ont dû se regrouper pour y arriver; c'est ainsi que les cercles d'études agricoles ont donné naissance aux corporations professionnelles. De leur côté, les ouvriers ont dû apprendre à se recycler constamment, au fur et à mesure que des innovations techniques étaient introduites dans l'usine. Leur regroupement dans les syndicats leur a permis de réclamer des outils de formation plus adéquats. L'enseignement technique et spécialisé a connu une expansion remarquable.

Devant tout ce brassage de population et face à l'émergence de nouvelles idéologies, l'Église, toute-puissante, a décidé de couvrir la province de réseaux d'encadrement et de formation dans le cadre des mouvements d'action catholique. Pour sa part, l'État très effacé jusque-là, s'est progressivement introduit dans tous les secteurs de l'enseignement et particulièrement dans celui de la formation des adultes, les initiatives privées ne suffisant plus à répondre aux demandes d'un marché du travail en constante transformation. Une nouveauté: par le biais d'ententes provinciales-fédérales, à la suite de la crise de 1929, le gouvernement fédéral a fait son entrée dans le champ de la formation technique et professionnelle. Ainsi, la première moitié du XX^e siècle a vu les pratiques d'éducation des adultes, élaborées au siècle précédent, se multiplier, se structurer et s'élargir.

Les années 1950 à 1980

L'institutionnalisation de l'éducation des adultes



Mise en contexte*

Le régime Duplessis, au pouvoir sans interruption des années 1939 à 1959, va marquer la province du sceau du conservatisme et du laisser-faire économique. L'après-guerre se caractérise par un retour de la prospérité. Les salaires augmentent, le niveau de vie s'élève, le taux de chômage est contenu, bref, on entre de plein pied dans l'ère de la consommation de masse. L'économie québécoise se développe toutefois sur des bases structurellement déficientes, entre autres à cause des faiblesses du secteur secondaire et d'une dépendance économique trop grande vis-à-vis l'extérieur. On assiste à une diminution de la main-d'œuvre dans le secteur primaire, conséquence d'une augmentation de la productivité. L'évolution du secteur secondaire est marquée par la présence américaine, dans les industries liées à l'exploitation des richesses naturelles et par le déclin de l'industrie légère «provoqué par la tendance à la concentration et par la concurrence étrangère!»

Le gouvernement de Duplessis trouve ses appuis principalement auprès des milieux conservateurs de la société, des petites élites traditionnelles et auprès d'un grand nombre de cultivateurs. La pensée politique du chef de l'Union nationale implique le maintien de l'ordre social et des traditions, le maintien des privilèges du clergé et de son emprise sur les systèmes scolaire et hospitalier, et évidemment une lutte ouverte contre les communistes et les anticléricaux. Son gouvernement se fait le champion de l'autonomie provinciale.

Socialement et culturellement, c'est pour plusieurs «la grande noirceur». D'une part, les milieux conservateurs, dans le domaine culturel, rassemblent leurs forces pour tenter d'empêcher l'ouverture de la société aux nouveaux courants de pensée qui traversent tout l'Occident; d'autre part, une frange de plus en plus large de la population se met à contester les valeurs morales qui empêchent la culture québécoise de s'épanouir dans des directions nouvelles.

Le processus d'industrialisation se poursuit et entraîne une demande accrue de gestionnaires et de professionnels. Les nouveaux besoins socio-économiques mettent en lumière le caractère dysfonctionnel de l'idéologie cléricale, corporatiste et anti-syndicale sur

laquelle le gouvernement unioniste s'appuie. Devant cette situation, certains représentants de la classe ouvrière vont s'allier avec des éléments de la bourgeoisie pour renverser le gouvernement.

De nouvelles approches institutionnelles

Le parti libéral prend le pouvoir en 1960. Il met de l'avant une idéologie prônant la rationalisation de l'économie et la nécessité de la planification étatique. C'est sous l'impulsion de cette volonté de réforme aussi générale qu'ambiguë, qu'une vague de changements rapides va entraîner des transformations importantes des institutions socio-politiques et des différents appareils d'éducation, de culture et de communication². Il ne faut pas oublier qu'en 1951-1952, moins de la moitié des catholiques dépassent le cours élémentaire³. Le secteur de l'éducation sortira de la Révolution Tranquille, transformé de fond en comble. En 1961, une Commission royale d'enquête est mise sur pied (Commission Parent) dont le mandat est de proposer un système d'enseignement susceptible de résoudre les problèmes énormes de modernisation auxquels le Québec est confronté.

En peu de temps, l'éducation devient un secteur clé aux yeux de l'État. La part consacrée à ce secteur [...] passera de 5,5 % du P.N.B. en 1965-1966 à 9,38 % en 1971-1972. Les dépenses brutes du gouvernement québécois en éducation ont quadruplé de 1962-1963 à 1971-1972. On dépensait 308 millions de dollars en 1962-1963, alors qu'on dépensera 1 322 millions de dollars, neuf années plus tard. Le pourcentage des dépenses publiques en éducation par rapport à l'ensemble du budget du gouvernement québécois demeurera stable, autour de 25 %, durant la première partie de la décennie des années soixante pour s'élever ensuite jusqu'à 30,1 % en 1971-1972. De 1964-1965 à 1971-1972, la population étudiante jeune, au niveau secondaire, s'accroît dans une proportion de 90 %. La population étudiante dite «régulière» des institutions post-secondaires passe durant la même période de 63 000 à 142 000, soit une augmentation de 125 %⁴. Un comité spécial d'étude sur l'éducation des adultes est créé en

*Nota Bene: La matière de ce chapitre se prête difficilement à un traitement historique, étant donné que la période étudiée est très récente et par le fait même, mieux connue. Nous nous limiterons donc à en tracer les grandes lignes et à montrer l'originalité de certaines démarches.

1. D. Monière, *Le développement des idéologies au Québec*, Québec/Amérique, Montréal, 1977, p. 293.

2. I.C.E.A., *L'éducation des adultes est-elle plus qu'un "business" à rentabiliser?*, mémoire soumis à la C.E.F.A., décembre 1980, p. 13.

3. J.-P. Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec 1867-1965*, thèse de doctorat, Université Laval, 1981, p. 235.

4. P. Bélanger, «L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente», *Éducation permanente*, mars-avril 1977, no 38, p. 47.

1962 et placé sous la présidence de Claude Ryan. Il a pour tâche spécifique d'élaborer un plan d'ensemble de la politique que le gouvernement devrait suivre pour contribuer à l'oeuvre d'éducation des adultes que poursuivent, dans la province, de nombreux organismes publics et privés⁵. En 1964, sont enfin créés le ministère de l'Éducation (M.E.Q.) et le Conseil supérieur de l'éducation. Le nouveau ministère de l'Éducation s'inscrit : *dans une perspective de démocratisation réelle. Il appuie toute sa politique sur la participation organique des collectivités locales et régionales, des administrateurs scolaires et des enseignants, au développement cohérent de l'éducation au Québec*⁶.

Après le dépôt du rapport du Comité Ryan en 1964, se développe peu à peu le secteur public d'éducation des adultes : des services d'éducation aux adultes sont créés dans les commissions scolaires et les cégeps. Les universités ouvrent grandes leurs portes aux étudiants à temps partiel, majoritairement adultes et enfin, les budgets alloués à l'éducation des adultes augmentent considérablement.

La clientèle adulte des commissions scolaires passe à 144 000 inscriptions-matières en 1965-1966, et à 294 000 dès 1967-1968. Elle poursuit depuis, un accroissement plus lent, mais non moins continu (326 000 inscriptions-matières en 1973-1974). L'accroissement de la clientèle des cégeps est encore plus marqué, celle-ci passe de 8 000 à 32 800 adultes de 1967-1968 à 1970-1973, soit une augmentation de 40 %. Au niveau universitaire, les seules inscriptions aux cours crédités des services d'éducation des adultes sont passées de 31 000 en 1971 à 44 000 en 1974-1975⁷.

Le gouvernement fédéral, par le biais entre autres du financement et des programmes de formation professionnelle, intervient de plus en plus en éducation des adultes. On considère qu'entre 1960 et 1980, le gouvernement central contribuera pour plus de 80 % des sommes allouées à l'éducation des adultes⁸. Par exemple, les commissions scolaires et les cégeps dispensent des cours de formation professionnelle, à plein temps et à temps partiel, commandés par les commissions de formation professionnelle, suite au financement de ces cours par le gouvernement fédéral. En 1966, la création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) au sein du M.E.Q., va permettre une centralisation et une coordination des unités administratives intervenant en éducation des adultes. La nouvelle Direction qui devient la D.G.E.A. en 1973, va regrouper les services d'éducation populaire, les cours de formation professionnelle, à l'exception de ceux qui sont sous la juridiction du ministère du Travail, dans le cadre de la Loi d'aide à l'apprentissage. Très rapidement, la Direction lance un certain nombre de grands projets. L'Opération Départ est une vaste opération visant à inventorier les ressources et besoins du

Québec, en éducation des adultes et en recyclage scolaire et professionnel. Dans le cadre de ce même projet, l'équipe de l'Opération Départ de Montréal entreprend une réflexion sur l'éducation permanente, devant permettre d'élaborer une politique globale québécoise d'éducation destinée aux adultes. Parallèlement, la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) crée un programme de recherche sur la méthodologie de l'enseignement aux adultes; Sésame vise à inventer et à appliquer une pédagogie adaptée aux adultes.

En même temps, est lancé le projet Tévec, expérience de formation socio-académique des adultes par la télévision, dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de Chibougamau et de Chapais. Cette expérience pilote durera deux ans. Officiellement, le projet Tévec était un projet d'éducation globale se situant dans le contexte d'un développement socio-économique et devant, pour se réaliser, s'appuyer sur une participation structurée de la population de la région. Malgré la mise en place d'une structure de participation, l'utilisation de la télévision et la présence d'animateurs, le programme s'est avéré être avant tout un projet de scolarisation destiné à une population et jugé par certains mal adapté pour répondre aux besoins de la société québécoise. En dépit des limites de l'expérience, cet effort de formation socio-académique a rejoint de nombreux adultes. Le rapport final, remis en juillet 1970, va proposer au ministre de l'Éducation d'élaborer, pour l'ensemble du Québec, un projet d'éducation aux adultes mettant à profit les méthodes pédagogiques utilisées dans l'expérience Tévec.

S'appuyant sur ces conclusions, sur la réflexion menée dans le cadre de l'Opération Départ et du Projet Sésame, on met sur pied le programme Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec. Le programme Multi-Média s'inscrivait dans la foulée des différentes expériences menées entre 1967 et 1970. Le projet initial s'adressait spécifiquement aux adultes des milieux défavorisés et/ou populaires qui, jusque-là, étaient trop souvent oubliés ou marginalisés par les autres projets d'éducation. Il visait à répondre à des besoins spécifiques de formation : besoins de formation technique, besoins de formation culturelle, socio-économique ou d'éducation populaire, besoins de communication et de participation. Pour y parvenir, le projet devait adopter une stratégie éducative tout à fait nouvelle, basée sur une formule de participation globale des milieux «cibles» et sur l'utilisation maximale des médias d'information. Toutefois, les bonnes intentions du projet initial de Multi-Média n'ont pas su se traduire dans la réalité.

En effet, selon plusieurs, c'est un programme sensiblement différent qui devient opérationnel dès 1972. La réaction des organismes qui, quelques mois auparavant s'étaient montrés satisfaits du projet initial, ne s'est pas fait attendre et c'est avec violence que l'on a dénoncé le programme édulcoré de la D.G.E.A. En fait, le programme Multi-Média ne s'adressait plus spécifiquement aux adultes des milieux défavorisés et réduisait à sa plus simple expression la participation des intéressés à l'élaboration et à la gestion du programme.

5. Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, (Rapport Ryan), 1964, p. IV.

6. M.E.Q., *Premier rapport du ministre de l'Éducation*, Québec, 1965, p. 9.

7. P. Bélanger, *op. cit.*, p. 47.

8. I.C.E.A., «Pour une démocratisation de l'éducation des adultes», dans *Dix éléments-clé*, n° 2, Montréal, 1980.

Ainsi, le programme Multi-Média qui s'est implanté entre autres à Montréal, va connaître de nombreuses difficultés. Par exemple, les commissions scolaires accueillent mal l'idée d'être mises en compétition avec une structure parallèle. Des représentants de certaines organisations populaires⁹ critiquent violemment le peu de place laissé à la participation des gens impliqués et le fait que les milieux défavorisés ne soient plus prioritairement les populations cibles. Après une existence houleuse, le projet Multi-Média prend fin en 1978. Peu de bilans ont été faits de ce projet qui avait, somme toute, un potentiel novateur peu ordinaire.

Parallèlement, l'Université du Québec est créée en 1969, sous le signe de l'accessibilité et de l'ouverture au milieu. Régionalisée, elle entraîne la création d'établissements universitaires à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi puis à Rimouski, à Hull et à Rouyn. La création, en 1972, d'une nouvelle constituante, la Télé-université, traduit la volonté de l'Université du Québec de faciliter, par une intervention hors campus et à distance, l'accès à l'enseignement universitaire de nombreux adultes qui en auraient été éloignés sans cela. Coïncidant avec la fermeture des écoles normales, la création de l'Université du Québec est marquée par la venue massive des enseignants à l'Université.

En liaison avec le ministère de l'Éducation (D.G.E.A.) et souvent de leur propre chef, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ont mis sur pied et développé des structures, des services et des approches pédagogiques conçus à l'intention des adultes. Par exemple, le programme S.E.A.P.A.C. s'est développé dans l'ensemble du Québec, en fonction de deux volets: le support à l'action communautaire et l'aide personnelle. De leur côté, des universités ont créé des services de promotion collective dont les objectifs sont d'ouvrir l'université aux groupes qui y ont eu peu accès. À cet effet, par exemple, l'Université de Montréal, dans le cadre de la F.E.P., et l'Université du Québec à Montréal, dans le cadre des services de promotion collective, participent à des projets élaborés en collaboration avec des organismes populaires et des syndicats.

Des expériences d'éducation des adultes en milieu universitaire

La Faculté d'éducation permanente

Depuis des décennies, l'Université de Montréal s'intéresse à l'éducation destinée aux adultes. C'est toutefois à partir de 1952, grâce à la création du Service de l'extension de l'enseignement, que l'université s'implique concrètement dans ce domaine. Le Service s'adresse aux adultes «qui n'ont pas eu la chance de faire leur cours classique[...] et qui désirent rattraper la formation humaniste du niveau collégial¹⁰.» Il organise des cours d'été en lettres et en sciences, dis-

pensés par la faculté des lettres et la faculté des sciences, et qui peuvent mener à l'obtention d'un diplôme de baccalauréat.

En 1968, l'Université met sur pied le Service d'éducation permanente. Ce nouveau service peut créer ses propres programmes de 1^{er} cycle, mais sous la tutelle des facultés, écoles ou départements existants. En quelques années, le Service crée une trentaine de programmes d'études conduisant à l'obtention d'un certificat. Enfin, en 1974, le Service est transformé en Faculté d'éducation permanente (F.E.P.) dont le mandat est «de préparer l'intégration de l'éducation des adultes aux structures de l'université, et de promouvoir la participation de cette dernière à un régime intégré d'éducation permanente¹¹.» La F.E.P. offre des programmes de 30 crédits qui peuvent mener à l'obtention d'un certificat. Bon nombre de ces programmes s'inscrivent dans le cadre de la formation et du perfectionnement professionnel, organisés en collaboration avec des intervenants du monde du travail. D'autres programmes visent plutôt à parfaire la culture générale des participants. Outre ces cours, la F.E.P. organise des cours de langues et des cours hors campus qui répondent aux besoins particuliers de certains groupes professionnels. Enfin, la Faculté propose, depuis quelques années, des activités culturelles groupées sous l'appellation «Les belles soirées et matinées» et intervient de plus en plus auprès des organisations populaires, par le biais de son service de promotion collective.

La F.E.P. offre donc un éventail d'activités éducatives non créditées sous forme de cours, de colloques, de tables rondes, d'ateliers, de séminaires, de laboratoires, de soirées ou matinées d'étude qui visent à répondre au goût du public d'acquiescer et de renouveler des connaissances, d'enrichir sa culture ou d'assurer sa croissance personnelle. Des plus diversifiés, les sujets traitent autant de l'actualité politique que de l'art ou de l'histoire, dans une approche constructive et accessible.

D'autre part, par la promotion collective, la F.E.P. entend concrétiser sa troisième grande fonction, suite et parallèlement à l'enseignement et à la recherche éducatives pour les collectivités non rejointes traditionnellement par l'université¹².

Au cours des années, la F.E.P. a rejoint une population étudiante d'adultes de plus en plus importante, composée majoritairement de femmes. Ainsi, la clientèle de la F.E.P., âgée de plus de 35 ans, est passée à 21,3 % entre 1976 et 1979. La proportion de femmes s'est accrue au cours de la même période. Les effectifs féminins constituaient 65,2 % de la clientèle en 1974-1975 et 72,7 %, en 1979-1980¹³. De façon plus générale, la F.E.P. rejoint majoritairement une clientèle dont «l'activité principale n'est pas les études¹⁴.» Il

11. A. Fortin, «Éducation des adultes? Éducation permanente?, Bilan d'une expérience à l'Université de Montréal», dans la *Revue de l'AUPELF*, 12/1, 1974, p. 67.

12. P. Gingras, «Éducation permanente: l'autre faculté» dans *Les Diplômés*, n° 336, nov.-déc. 1981, p. 16.

13. A. Thibault, *Éléments pour une description et un bilan de la Faculté de l'éducation permanente: document synthèse des données tirées des rapports*, F.E.P., Montréal, avril 1981.

14. *Idem*, p. 14.

9. «Multi-Média n'est plus», dans *P.I.C.E.A.*, volume 7, nos 3-4, 1971, p. 16.

10. G. Bourgeault, «L'éducation des adultes comme stratégie d'intégration de l'université à un régime d'éducation permanente» dans *Actes du colloque de l'A.C.D.E.A.U.L.F.*, Ottawa, 1977, p. 40.

s'agit généralement d'une population dont la préparation diffère du cheminement traditionnel. Appartenant souvent à des catégories de la population jusqu'ici mal servies par les institutions académiques, elle tire par contre de ses pratiques professionnelles et sociales, une familiarité concrète avec des champs d'intervention particulièrement actuels¹⁵.

Proportion de la clientèle régulière à temps partiel du premier cycle à l'éducation permanente par rapport à ce type de clientèle dans l'ensemble de l'Université

	Éducation permanente	Université de Montréal	Éducation permanente Université de Montréal
1969-1970	557	2638	2,1 %
1970-1971	1347	3368	39,9 %
1971-1972	2086	3778	55,2 %
1972-1973	2218	3787	58,5 %
1973-1974	3152	4895	64,4 %
1974-1975	4539	8253	55,0 %
1975-1976	4043	6625	61,0 %
1976-1977	3955	6914	57,2 %
1977-1978	5192	8933	58,1 %
1978-1979	5625	9779	57,2 %
1979-1980	6269	10237	61,2 %

Source : Hady, Bengahia, *La spécificité de la Faculté de l'éducation permanente*, Montréal, mars 1981, p. 6.

Pour satisfaire les besoins de sa clientèle d'adultes, très diversifiée, la F.E.P. a développé des méthodes pédagogiques répondant aux besoins spécifiques de ses étudiants. Ainsi, les cours se donnent le soir, durant les fins de semaine, ou encore durant la période estivale. De plus, la majorité des enseignants de la faculté, qui sont des chargés de cours, exercent ou ont exercé une occupation en relation avec l'enseignement qu'ils doivent donner. Cette expérience professionnelle permet à l'enseignant d'être plus réceptif aux attentes des étudiants-adultes. Selon certains, on peut donc parler des enseignants de la F.E.P. comme des « intervenants qui connaissent le vrai monde¹⁶ » et qui ont eu l'occasion de développer une connaissance variée. En somme, comme le souligne le mémoire de la F.E.P., soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes : *Une pédagogie pour adultes s'efforce de respecter l'autonomie de l'étudiant ou d'en favoriser le développement, par des dispositions qui varient en importance et en nature selon les types de programmes. Tel est du moins l'idéal poursuivi. On fera donc place au choix personnel dans la détermination des objectifs, des contenus et des méthodes. Entre les deux extrêmes du programme entièrement prédéterminé et du programme « sans contenu », le principe du libre choix doit être tempéré par celui de l'adaptation aux conditions imposées par le marché du travail.*

Quant aux méthodes pédagogiques, elles varient avec l'objet de l'activité pédagogique. Dans bien des cas, le cours magistral a fait place ou a été associé à des

méthodes plus souples et mieux adaptées. La Faculté poursuit actuellement des recherches sur des formules plus individualisées, comme le tutorat ou les cours-contracts, qu'elle implante progressivement¹⁷.

Outre les cours qu'elle offre, la Faculté de l'éducation permanente possède au sein de sa structure organisationnelle, un Bureau de la recherche qui peut être qualifié de « structure de réflexion ». Le Bureau de la recherche qui existe depuis la fin des années soixante, s'est penché tout particulièrement sur les besoins en éducation des adultes et sur la pédagogie à élaborer. Son mandat est, avant tout, « d'effectuer les travaux de type institutionnel requis pour le support des activités éducatives de la Faculté, dans ses programmes ou ses interventions d'aide à la promotion collective¹⁸. »

La Télé-université

C'est à la suite de l'étude des expériences « d'universités ouvertes » entreprises depuis quelques années dans d'autres pays, que l'Université du Québec se dote, en 1972, d'une nouvelle constituante ayant une vocation spécialisée, de type expérimental, centrée sur l'éducation des adultes à domicile et visant à atteindre le mieux possible des populations géographiquement, sociologiquement ou psychologiquement éloignées de l'université¹⁹.

La Télé-université ne constitue pas une université de la deuxième chance; sa finalité n'est pas la scolarisation, mais bien l'éducation des adultes et le développement de l'auto-formation. Les étudiants ne sont pas obligés de s'inscrire dans le but d'obtenir des crédits. Les objectifs qu'elle poursuit sont : d'accroître la sensibilité de la population active à l'enseignement supérieur; de favoriser « à distance » le développement de l'auto-formation des adultes; de mettre au point de nouvelles situations d'apprentissage; de réduire le coût unitaire par rapport à celui des campus.

La Télé-université se consacre uniquement à la formation des adultes; il faut être âgé de 22 ans pour y avoir accès¹⁹. L'étudiant reçoit chez lui la documentation dont il peut prendre connaissance et il choisit entre diverses formes de travail :

- *le tutorat* : l'étudiant peut travailler seul et être en contact régulier, par téléphone, avec un tuteur;
- *la cellule* : il peut constituer, avec d'autres personnes, une cellule de travail à laquelle sera greffé un moniteur;
- *la conférence téléphonique* : il peut faire partie d'un groupe et participer à des « télé-conférences » animées par un spécialiste en la matière;
- *l'animation de groupe* : il peut, enfin, être regroupé avec une vingtaine d'étudiants de sa région autour d'un animateur, et participer à des rencontres visant à mettre en commun et à confronter des idées et des connaissances liées au cours²⁰.

17. F.E.P., *Mémoire soumis à la CEFA*, Montréal, 1980, n.p.

18. *Idem*, n. p.

19. Télé-université, *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités* par Télé-université, le 7 juin 1978, p. 30.

20. Télé-université, *Mémoire présenté à la Commission Jean par les conseillers régionaux de la Télé-université regroupés sous la direction de la coordination régionale*, n° 103, 19 décembre 1980, p. 5.

15. *Ibidem*.

16. A. Thibault, *op. cit.*, p. 27.

La plupart des activités de Télé-université tendent à promouvoir le développement de la «compétence contemporaine» des individus et le développement de la collectivité. Le premier cours offert portait sur la coopération et a été mis sur pied avec l'aide du secteur coopératif. Il a rejoint dès la première année, en 1974, plus de 4 000 étudiants. D'autres cours, d'histoire et d'économie du Québec, seront les premiers matériaux d'un programme de certificat, créé en 1975: «Connaissance de l'homme et du milieu», CHEM. Parallèlement, Télé-université prend en charge et améliore le programme de perfectionnement des maîtres en mathématiques, PERMAMA, et organise un programme de perfectionnement des maîtres en français, PERMAFRA. De 1975 à 1977, on bâtit 11 nouveaux cours en gestion, en écologie, en français, sur l'affectivité, sur la publicité et sur le patrimoine.

Par ces divers programmes, la Télé-université a rejoint de ses débuts à 1978, 23 000 personnes dont 21 800 par le programme CHEM, 800 par PERMAMA et 325 par PERMAFRA²¹. En 1979, pour les trimestres d'hiver, d'été et d'automne, la Télé-université faisait parvenir à des étudiants répartis sur tout le territoire du Québec, 18 314 cours liés à son programme CHEM (Connaissance de l'homme et du milieu) et à son cours de gérontologie²².

Télé-université ne se contente pas de mettre sur pied des cours, mais organise aussi des services à la collec-

tivité dont le mieux connu est, l'Année du français, vaste campagne de valorisation de l'usage du français.

Pour atteindre ses objectifs, Télé-université a dû rompre avec les modèles traditionnels et mettre sur pied un système d'intervention pédagogique nouveau dont les caractéristiques sont: le recours systématique aux ressources du milieu, la pluri-professionnalité des équipes pédagogiques, la transformation de la tâche professorale, l'inter-disciplinarité des contenus, l'impact social de l'activité pédagogique, l'abolition de l'exigence d'acquis académiques préalables et la réadaptation constante des cours.

Ce système d'intervention pédagogique ne peut toutefois se satisfaire d'une structure traditionnelle universitaire. À la Télé-université, il n'y a pas de campus, pas de corps professoral, pas de structure départementale ni de faculté.

L'expérience de Télé-université prouve qu'il est possible d'accroître l'accessibilité à l'enseignement supérieur, hors d'une structure universitaire conventionnelle. Pour l'avenir, sa viabilité: *tiendra à sa capacité de résister à la standardisation des structures, de se développer singulièrement hors du modèle physique, pédagogique et organisationnel habituel et, finalement, à sa capacité de maintenir un mode de gestion subordonné à sa raison d'être*²³.

21. Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités par Télé-université, *op. cit.*, p. 41.

22. Rapport de Télé-Université présenté à la Commission Jean, *op. cit.*

23. Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 39.

**Tableau VII: Étudiants du 1^{er} cycle à temps partiel
dans les universités québécoises 1969-1970 à 1979-1980**

	Automne 1969	Automne 1974	Automne 1977	Automne 1979
Université Laval	934	3179	4165	4934
Université de Montréal	2638	6756	8933	17540
Hautes Études Commerciales	—	5209	6148	5133
École Polytechnique	—	99	136	725
Université de Sherbrooke	1779	2357	2760	3825
Université du Québec	5195	16234	25251	29753
À Montréal	2988	6219	7275	9312
À Trois-Rivières	991	3206	3570	3579
À Chicoutimi	962	8	3192	4194
À Rimouski	304	1932	2476	2957
Dans l'Ouest québécois	—	2138	3042	3628
E.N.A.P.	—	—	—	—
I.N.R.S.	—	—	—	—
Inst. Ar. Frappier	—	—	—	—
École Tech. sup.	—	—	256	296
Télé-Université	—	—	3917	5787
Total francophones	10546	33834	47393	61910
Concordia	12445	14162	12571	12234
McGill	704	1617	3987	4594
Bishop's	42	262	412	466
Total anglophones	13191	16041	16970	17294
Total général	23737	49875	64363	79204

Notes: Il n'a pas été possible de s'assurer si ces données d'effectifs ont été estimées selon la méthode financière tel que fut le cas pour d'autres années provenant de la même source (ministère de l'Éducation — Direction générale de l'enseignement supérieur) et publiées dans l'Annuaire du Québec de 1975-1976. Les totaux des effectifs pour les constituantes de l'Université du Québec ne concordent pas avec leur total général et, malgré quelques appels téléphoniques, il n'a pas été possible d'élucider ce problème. Il en résulte que le total général, pour l'ensemble du Québec, ne correspond pas à la somme des effectifs de ses universités.

Sources: Annuaire du Québec 1977-1978 et données internes du ministère de l'Éducation (D.G.E.S.).

La formation professionnelle des agriculteurs

La population agricole n'a cessé de décroître au cours du XX^e siècle. En 1961, elle représentait un peu plus de 11 % de la population totale, soit environ 600 000 agriculteurs vivant sur près de 100 000 fermes. En 1981, ils ne représentent plus que 5 % de la population et sont répartis dans 43 000 fermes. Le mouvement a été très spectaculaire: «des 154 000 fermes de 1941, il en reste 43 000 et le Conseil de l'alimentation du Québec prévoit que le chiffre chutera à 30 000, d'ici la prochaine génération d'agriculteurs²⁴.» Cependant, la province assure actuellement à 60 % son autosubsistance alimentaire.

Ainsi, au cours des dernières décennies, le Québec entre dans une période d'intense développement industriel. Les capitaux américains pénètrent l'économie québécoise. Le secteur agro-alimentaire s'industrialise. Le travail est plus productif dans tous les secteurs, y compris l'agriculture, ce qui amène les agriculteurs dont la ferme n'est plus rentable ou dont l'équipement est trop onéreux, à quitter la terre. Le secteur des services se gonfle. Les gouvernements provincial et fédéral interviennent de plus en plus pour permettre aux agriculteurs d'obtenir les crédits qui sont indispensables à leur adaptation à un contexte économique, dominé par la spécialisation et l'accroissement de la productivité.

C'est dans ce contexte qu'entre 1941 et 1961, les dépenses totales consacrées à la machinerie dans les fermes au Québec, passent de 85 millions à 300 millions, tandis que les dépenses totales, incluant la machinerie, augmentent de près de 900 millions. L'endettement des agriculteurs est de plus en plus prononcé et inéluctable. Cette évolution amène l'Union catholique des cultivateurs à concentrer ses efforts sur une politique de prix permettant aux agriculteurs d'avoir des revenus comparables à ceux des autres catégories de travailleurs.

Il est clair que dans le contexte des années quarante, les problèmes des agriculteurs ne sont plus seulement techniques, mais surtout d'ordre économique²⁵. Il s'agit avant tout de gérer, d'administrer la ferme, de se procurer les fonds dont on a besoin, de prévoir et d'apprécier la taille qu'il est rentable de donner à son exploitation agricole, sans risquer la faillite à brève échéance. À ces questions s'en ajoutent

d'autres, tout aussi brûlantes qui concernent la préservation de l'environnement, l'utilisation de technologies plus douces, ou encore les spéculations menées autour de certains quotas de production favorisant la concentration au profit des plus riches²⁶. Pour sa part, dans son document «Nourrir le Québec», le gouvernement provincial propose que l'agriculture atteigne un niveau d'auto-provisionnement global de 67 % d'ici 10 ans²⁷, ce qui permettrait de diversifier à nouveau la production et, semble-t-il, de donner un nouvel avenir à l'agriculture.

L'enseignement proposé aux agriculteurs

Dans le domaine de l'éducation des agriculteurs, on a assisté à des transformations tout aussi profondes et à un changement radical d'orientation: tout d'abord, la Révolution tranquille et le choc des idées nouvelles évacuent définitivement des esprits l'association mythique traditionnelle de l'agriculture avec la langue française et la foi catholique. L'existence des écoles moyennes d'agriculture est remise en question. Le ministère de l'Éducation, à partir de 1967, reprend en main toute la formation professionnelle agricole, en créant des options agricoles dans plusieurs commissions scolaires régionales. Assez précipitamment, les polyvalentes vont prendre le relais des Écoles moyennes. Quelques cégeps proposent aussi dans les années soixante-dix, des cours d'agriculture, tandis que le ministère de l'Agriculture met en place des *Instituts de Technologie Agricole*, offrant des cours de formation professionnelle. Il faut ajouter à cela quelques initiatives de la part des agronomes et des associations professionnelles, sans oublier l'action de l'Union catholique des cultivateurs²⁸ qui publie ses cours à domicile jusqu'en 1968. L'U.C.C. se consacre à la formation de ses membres, tout en interpellant sans relâche les différents ministères concernés pour leur rappeler l'importance qu'elle attache à l'éducation des agriculteurs, et pour leur faire adopter les solutions qu'elle préconise dans ce domaine. Certes, les mentalités ont changé. Le milieu familial pousse les jeunes à s'instruire afin qu'ils puissent quitter la ferme. Les adultes, quant à eux, doivent compter sur une aide pécuniaire du gouvernement fédéral pour pouvoir suivre des cours de perfectionnement à temps plein.

La période qui va des années soixante aux années quatre-vingt est donc caractérisée par le choc de deux

24. R. Sansfaçon, «La petite maison d'un million», dans *Le temps fou*, n° 15, juin-juillet-août 1981, p. 21.

25. P. Bernier, «La pénétration du capitalisme en agriculture», dans *Agriculture et colonisation*, sous la direction de Normand Séguin, Montréal, Boréal Express, 1980.

26. Voir R. Sansfaçon, *art. cit.*, p. 21 à 28.

27. *Idem*, p. 28.

28. L'U.C.C. prendra le nom de U.P.A., Union des Producteurs Agricoles, à partir de 1972.

phénomènes : d'une part, le milieu agricole qui doit faire face à une conjoncture économique défavorable a soudainement accès à un système général d'éducation; d'autre part, le système d'enseignement est peu préparé à recevoir des agriculteurs adultes, eux-mêmes peu enclins à voir en lui l'une des clés de leur avenir. C'est cette évolution que nous allons décrire, en examinant brièvement l'évolution de l'éducation des agriculteurs, au cours des 20 dernières années.

L'intégration de l'enseignement agricole au système scolaire²⁹

En juillet 1963, le ministre de l'Agriculture et de la Colonisation décide de former un «comité de la formation professionnelle agricole», présidé par Jean-Paul Lettre. Ce comité prolonge le travail du comité Régis sur l'enseignement agricole et agronomique, lui-même relié au comité Tremblay sur l'enseignement technique et professionnel. Le comité Lettre va procéder prudemment, en attendant les orientations que doit fournir le rapport Parent et va proposer comme premier objectif de *mettre à la disposition du monde agricole, un enseignement de même niveau et de même qualité que toute autre forme d'enseignement, enseignement bien articulé avec celui de la formation générale et bien harmonisé avec les autres enseignements professionnels*³⁰.

Le comité Lettre va s'attaquer aux problèmes inhérents à la formation professionnelle et technique des jeunes agriculteurs. Il commence par dresser le bilan des activités du service de l'enseignement agricole du ministère de l'Agriculture, et tout spécialement de la division des écoles moyennes d'agriculture qui avaient la responsabilité de l'enseignement postsecondaire aux adultes. Le rapport Lettre mentionne que 17 écoles moyennes fonctionnent. Elles reçoivent 678 garçons sur une capacité d'accueil totale de 1 000 élèves. Onze d'entre elles offrent également un cours ménager, fréquenté par 442 filles. L'âge moyen des élèves entrant en première année augmente progressivement, tout comme leur degré de scolarité moyen. Plusieurs écoles moyennes connaissent cependant des problèmes de recrutement. De plus, elles doivent faire face à de réelles difficultés au niveau du personnel enseignant, bien formé techniquement mais peu préparé pédagogiquement. Cette situation, dénoncée avant 1960, se corrige peu à peu. En effet, le service de l'enseignement agricole met au point un système destiné à encourager la formation du personnel enseignant.

Diverses autres mesures visent à inciter les professeurs à rester au service des écoles moyennes, qui font face à une hémorragie de professeurs compétents. Comme le soulignent les auteurs du Rapport Lettre *le peu d'influence que les agronomes professeurs ont exercé sur la conduite générale de l'école et sur la régie des divers départements de la ferme, comme l'insuffisance de trai-*

*tement, le tout, allié à la vague de défaitisme qui déferle sur l'agriculture à contribué sensiblement à refroidir l'enthousiasme et à modérer l'initiative d'un certain nombre et se retrouve à l'origine du départ d'excellents professeurs*³¹.

À ces problèmes internes, s'ajoutent d'autres difficultés. Par exemple, le financement des écoles moyennes étant lié au nombre des élèves qui les fréquentent, la sélection des candidats, dans bien des cas, est peu exigeante, ce qui entraîne des problèmes d'ordre académique et disciplinaire qui nuisent à la réputation de certaines écoles. Or le milieu rural, déjà sceptique quant à la valeur d'une formation de type scolaire, est encore plus réticent à confier ses jeunes à des institutions dont la réputation est douteuse.

En outre, les diplômés des écoles moyennes ne retournent pas tous à leur milieu d'origine. Un tiers seulement d'entre eux prennent possession d'une ferme, soit 10 % de plus que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement. Cet état de fait n'est pas dû uniquement à la qualité du cours moyen agricole ou ménager; la cause réside plutôt dans les conditions socio-économiques de l'agriculture: le jeune diplômé doit attendre en moyenne 5 ans, avant de pouvoir s'établir et son établissement exige une mise de fonds que peu de jeunes possèdent. Enfin, les diplômés sont trop disséminés pour pouvoir, à la sortie de l'école, se regrouper et adhérer aux nouvelles formes d'établissement communautaire³². Le cours moyen forme des jeunes qui d'une part, ne peuvent, dans une large proportion, exercer les métiers qu'ils ont appris et qui d'autre part, ont de la difficulté à se réorienter dans un système scolaire où l'enseignement général et professionnel se trouvent cloisonnés.

Ainsi, tout en reconnaissant que les écoles moyennes ont eu un rôle à jouer dans l'éducation des jeunes adultes, le rapport Lettre n'en constate pas moins que «les résultats obtenus demeurent qualitativement et quantitativement en deçà des besoins à satisfaire³³.» Il est donc essentiel, en raison des nouvelles exigences de l'éducation et de l'agriculture, de repenser et de réorganiser l'enseignement professionnel agricole.

Le plan de réorganisation prévoit que le ministère de l'Éducation aura désormais la responsabilité de l'enseignement technique et professionnel agricole. Ce sont les commissions scolaires régionales qui doivent dorénavant assurer les tâches jadis dévolues aux écoles moyennes. On crée un cours secondaire professionnel «complet» et un cours secondaire professionnel «allégé», et on redéfinit le statut du service de l'enseignement professionnel au sein du ministère. À chacun des niveaux de l'enseignement agricole, se greffe un service d'éducation permanente. L'orientation professionnelle doit maintenant tenir compte de la nouvelle structure. Les organisations locales sont appelées à participer à la mise sur pied et à l'évolution

29. Le titre, comme d'ailleurs la matière de ce chapitre, est emprunté au *Rapport du Comité d'Étude de l'Enseignement professionnel agricole*, ministère de l'Éducation, Québec, 1966, 170 pages. Ce rapport est également connu sous le nom de *Rapport Lettre*, du nom de l'agronome qui a présidé le comité.

30. *Idem*, p. XVIII.

31. Rapport Lettre, *op. cit.*, p. 19.

32. Voir: J. Parrot — *Rapport de l'enquête sur l'établissement des diplômés en agriculture*, ministère de l'Éducation, Décembre 1965, p. 2 à 4 et 31 à 34, ainsi que le *Rapport Lettre*, p. 25 à 27.

33. Rapport Lettre, *op. cit.*, p. 25.

des services d'enseignement agricole, au sein des comités régionaux de l'enseignement agricole. À l'échelon provincial, il existe un comité provincial de l'enseignement agricole composé de divers comités. Dans l'esprit du rapport Lettre, ces comités devaient permettre au ministère de l'Éducation de gérer un système de formation qui tienne compte de la spécificité des besoins éducatifs du milieu agricole, tout en répondant avec souplesse aux besoins exprimés par les agriculteurs.

Il était prévu que le transfert de juridiction s'effectuerait progressivement après une phase de transition : vouloir faire trop vite [...] sans respecter suffisamment la loi de transition pourrait également compromettre ce démarrage. Le statut quo, du moins dans certaines régions, pourrait s'imposer encore pour quelques années. C'est ce à quoi nous nous rallions tant et aussi longtemps que des expériences menées sérieusement ne laisseront pas entrevoir des chances réelles de succès et nous préconisons le maintien des meilleures écoles existantes et de leur formule d'enseignement de morte saison comme étape de transition jusqu'à l'adhésion générale et pratique du milieu agricole à la formule d'intégration selon la structure académique proposée³⁴.

Cette période de transition n'a cependant pas été respectée. Ni les comités régionaux, ni le comité provincial de l'enseignement agricole n'ont été fondés. Du jour au lendemain, toutes les écoles moyennes d'agriculture sont fermées, sauf celle de Sainte-Croix. Les professeurs sont mis à la disposition des commissions scolaires régionales qui doivent recruter d'autres professeurs, pour remplacer les religieux qui enseignaient dans le cadre des écoles moyennes. Il faut également trouver des façons pour que les étudiants reçoivent une formation pratique. Au bout d'une année scolaire, la plupart des agronomes qui ont tenté l'expérience du nouveau régime quittent les polyvalentes, suivis d'un bon nombre d'anciens professeurs des écoles moyennes. L'enseignement professionnel et technique agricole connaît donc, sous les auspices du ministère de l'Éducation, un départ difficile.

L'évolution de l'enseignement professionnel agricole³⁵

L'enseignement professionnel agricole est dispensé à trois niveaux : au secondaire, au collégial et dans le cadre de programmes d'éducation des adultes.

La formation agricole de niveau secondaire est assurée par un réseau de 17 écoles. Chaque région agricole comprend au moins une école polyvalente, offrant au moins une option agro-technique. Deux tendances semblent se dessiner : d'une part, on voudrait que l'enseignement soit moins spécialisé. D'autre part, les responsables des programmes veulent que les perspectives professionnelles et les exigences de l'emploi soient plus présentes dans les contenus des cours offerts. L'organisation matérielle semble satisfaisante; de plus en plus, les écoles s'entendent avec des

fermes pour assurer la formation pratique des étudiants. En ce qui concerne le corps professoral, l'Ordre des agronomes a mis à la disposition des commissions scolaires régionales 67 enseignants en agro-technique, en 1978-1979.

Reste le problème majeur, celui de la clientèle : elle a connu une baisse importante de près de 80 % entre 1965 et 1970, suivie d'une augmentation de 60 % jusqu'en 1974. Depuis cette date, la clientèle étudiante connaît un relatif plafonnement autour de 600 étudiants; ce qui ne représente qu'une quarantaine de jeunes, en moyenne, par établissement. Cette situation témoigne de la résistance du milieu à confier ses enfants à des écoles polyvalentes, tout autant qu'elle reflète la mauvaise situation économique de l'agriculture et les sombres perspectives d'avenir. À l'heure actuelle, le ministère s'attache principalement à publiciser ses cours agro-techniques auprès des agriculteurs et auprès des orienteurs professionnels, pour pallier le difficile recrutement de la clientèle.

Au niveau collégial, l'enseignement professionnel agricole est dispensé par 5 établissements. La mise en oeuvre de cet enseignement est récente. Ce n'est qu'en 1972, que le Collège d'Alma met sur pied un programme de formation de chefs d'entreprise. Un an plus tard, le ministère de l'Agriculture offre dans ses deux instituts de technologie agricole (I.T.A.) de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et de Saint-Hyacinthe, un programme de formation d'exploitant de ferme. En 1974, le Collège de Victoriaville reprend le programme du Collège d'Alma et en 1975, le Collège Macdonald offre, à son tour, une formation d'exploitant agricole.

Il existe donc, du côté francophone, deux programmes élaborés par deux ministères différents, mais très semblables. Celui du ministère de l'Éducation insiste sur la gestion et l'administration, tandis que celui du ministère de l'Agriculture met davantage l'accent sur les techniques de production. Cette formation semble atteindre ses objectifs, puisque 86 % au moins des finissants qui ont un emploi travaillent effectivement dans le domaine agricole ou para-agricole, dont 60 % se consacrent à la production. De plus en plus de jeunes dont les parents ne sont pas agriculteurs s'inscrivent à ces cours.

Le programme d'enseignement professionnel agricole est actuellement en voie de révision. Le ministère de l'Éducation s'est adjoint un comité consultatif formé de producteurs agricoles, en vue de mieux adapter son programme collégial aux réalités actuelles de l'agriculture. Le ministère de l'Agriculture, quant à lui, est à la recherche de nouvelles formules pédagogiques.

En ce qui a trait à l'enseignement destiné aux adultes, rappelons tout d'abord qu'en 1969, huit écoles moyennes offraient des cours aux adultes, sous forme de sessions intensives et de cours du soir. En 1966, la nouvelle Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) engage un agronome pour organiser l'éducation des agriculteurs. En outre, elle suscite la formation d'un comité consultatif au niveau provincial, pour l'élaboration de cours postsecondaires agricoles. Ce comité, composé au départ de représentants du ministère de l'Agriculture, de l'U.C.C., et du minis-

34. Rapport Lettre, *op. cit.*, p. 119.

35. Les informations contenues dans ce paragraphe sont extraites du document U.P.A., *Réflexions sur l'enseignement professionnel agricole*, Union des Producteurs agricoles, mars, 1980, p. 6 à 25.

tère de l'Éducation, élabore la première structure d'enseignement agricole pour adultes. Par la suite, le comité s'élargit et comprend les représentants de l'Ordre des agronomes, des différentes commissions scolaires et cégeps concernés, de la faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation, et du Collège Macdonald. En 1968, une entente est signée en bonne et due forme entre les deux ministères³⁶. Cette entente ne sera pas renouvelée officiellement, mais existe tacitement jusqu'en 1980, date à laquelle le comité consultatif désire la voir renégociée.

Le premier objectif des cours élaborés dans ce cadre est de pallier le manque de formation initiale des agriculteurs, dans le domaine de l'agriculture. On met en place un programme à l'intérieur duquel se répartissent les cours de connaissances minimales que tout agriculteur doit posséder³⁷. Quelques centaines d'agriculteurs s'inscrivent à ces cours. La seconde année, en 1968-1969, 4 000 personnes s'inscrivent et ni le ministère de l'Agriculture, ni les autres organismes agricoles ou para-agricoles ne peuvent suffire à la tâche. Avec l'aide du Bureau pour l'aménagement de l'Est du Québec (B.A.E.Q.) et grâce au concours de Radio-Québec, les cours sont enregistrés sur bandes magnétoscopiques et diffusés auprès des différents groupes d'adultes en formation, qui disposent en plus d'un moniteur-animateur. Ces moniteurs-animateurs suivent un stage de 6 semaines à l'Université Laval ou au Collège Macdonald; on consacre 2 semaines à les initier au contenu qu'ils auront à dispenser, et 4 semaines à leur donner les techniques de base en animation.

Une version définitive des cours, comprenant 125 leçons, est réalisée entre 1970 et 1973, à Montréal, par l'Office de la radio et de la télévision du Québec, au moment même où la clientèle manifeste un intérêt grandissant pour les cours de formation dans les productions spécialisées... au détriment de la formation initiale. Entre 1970-1971 et 1977-1978, le nombre d'adultes inscrits avait diminué d'environ 12 % à 15 %³⁸, mais surtout le nombre de jours-élèves financés avait diminué des deux-tiers. Tout indique que les agriculteurs manifestent une préférence très nette pour les formations de courte durée, mieux adaptées à leurs disponibilités. Une réorganisation des cours est nécessaire, mais elle va poser des problèmes à la D.G.E.A. qui doit augmenter ses efforts pour engager des professeurs compétents. De plus, les écoles font face à un problème de financement: en effet, la D.G.E.A. alloue des sommes au prorata du volume d'activités de chaque institution d'enseignement. Dans ce contexte, celle-ci a tout avantage à développer des formations de longue durée. La formation agricole, désormais faite majoritairement de «spécialités» nombreuses, manque donc de ressources.

36. Entente 1967-1968 entre le ministère de l'Agriculture et de la colonisation et le ministère de l'Éducation sur les cours de formation professionnelle aux adultes, option agricole, organisés par les commissions scolaires régionales (Ministère de l'Éducation du Québec, janvier 1968).

37. Formation sociale et économique, administration de l'entreprise agricole; productions animales et génie rural; productions végétales et génie rural.

38. U.P.A., *op. cit.*, p. 17.

En 1978-1979, le gouvernement fédéral abroge les allocations aux travailleurs autonomes. Jusque-là, les agriculteurs les utilisaient pour compenser les pertes encourues par le manque à gagner, dû au temps qu'ils passaient en dehors de leur ferme lorsqu'ils suivaient des cours. Ces allocations constituaient un puissant incitateur pour ceux qui voulaient bénéficier d'une formation. En 1979, la D.G.E.A. décide de réserver des budgets spéciaux pour la formation, à temps partiel, des agriculteurs.

Malgré cet effort et en dépit d'une amélioration des formules pédagogiques et des contenus, l'éducation proposée aux agriculteurs reste bien en deçà des besoins réels. Ces besoins sont, par ailleurs, difficiles à identifier par les Centres de formation professionnelle (C.F.P.) et les Centres d'Emploi et Immigration du Canada (C.E.I.C.), qui effectuent aux niveaux provincial et fédéral le travail d'identification de ce genre de besoins, mais ne pénètrent pas dans le milieu agricole comme ils le font dans les villes. Quant aux commissions scolaires, elles sont conseillées par des comités agricoles régionaux qui sont très hétérogènes dans leur conception, leur rôle et leur dynamisme. L'importance qu'elles accordent à l'éducation des agriculteurs varie donc en fonction des comités agricoles chargés d'orienter leurs décisions.

Ainsi, l'enseignement agricole aux adultes se trouve dispensé par les commissions scolaires régionales. Toutefois, 2 d'entre elles, Yamaska et Pascal-Taché, achètent les services des 2 instituts de technologie de Saint-Hyacinthe et de La Pocatière qui dépendent, rappelons-le, du ministère de l'Agriculture. Ces deux instituts offrent des cours de perfectionnement aux adultes, dans des domaines spécialisés de la production et de la transformation des produits agricoles. Ils reçoivent environ 1 500 adultes par an, à qui ils proposent 26 programmes différents constitués à partir d'une quarantaine de cours.

La clientèle concernée se révèle de plus en plus jeune; la moyenne d'âge est passée de 44 à 39 ans, de 1974 à 1977. Elle est plus instruite et plus intéressée à suivre des cours d'utilité courante que des cours généraux ou d'introduction. Enfin, la proportion de femmes inscrites aux cours augmente régulièrement, bien qu'elle ne représente que moins de 10 % des étudiants adultes³⁹.

D'autres moyens de formation plus informels sont aussi à la disposition des agriculteurs. Le ministère de l'Agriculture subventionne des initiatives locales telles que les journées agricoles ou encore les semaines du cultivateur, sorte de colloques régionaux organisés par les agents du ministère, dans chaque région agronomique⁴⁰. D'autres formules, héritées du passé, subsistent encore, telles les expositions agricoles ou les cliniques organisées par les associations syndicales coopératives ou professionnelles.

39. Voir G. Sénécal, *Les caractéristiques socio-démographiques des étudiants adultes inscrits en formation agricole de 1974 à 1977*, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1979, p. 86.

40. Il existe douze régions agronomiques au Québec.

L'U.P.A. et la formation

Les critiques et suggestions émises par l'Union des producteurs agricoles sont d'une nature et d'une portée globales. Unique syndicat représentant la totalité des agriculteurs, héritière d'une tradition vieille de presque 60 ans, et impliquée directement depuis 50 ans dans l'éducation des adultes, l'U.P.A. n'a cessé d'affirmer l'importance de la formation des agriculteurs pour l'agriculture québécoise.

*Si on doublait l'emploi des fertilisants, ceci entraînerait un accroissement de la production variant entre dix et quatorze pourcent; si on augmentait du double le degré de scolarité des agriculteurs, ceci entraînerait une augmentation de la production d'environ quarante pour cent*⁴¹.

L'éducation des adultes est donc loin d'être un luxe. Chacun des agriculteurs y a droit pour que tout le milieu en bénéficie. Mais la réalité est bien différente. En 1980, la formation professionnelle des agriculteurs ne touche que 20 % des jeunes qui s'établissent sur des fermes. L'Union des producteurs agricoles résume la situation: *Au cours des dernières décennies, l'agriculture du Québec est passée du stade artisanal au stade industriel. [...] Par ailleurs, et aussi paradoxalement que cela puisse paraître, nous avons l'impression que le secteur de la formation professionnelle agricole aux adultes est, quant à lui, passé du stade industriel au stade artisanal*⁴².

Pour l'U.P.A., la formation des agriculteurs doit être ancrée dans la réalité vécue par les adultes, elle doit être: [...] *globale, dans ce sens qu'elle ne doit pas avoir pour unique objectif de préparer une personne à occuper un emploi, mais doit également viser à équiper toute personne qui vit en société, de façon à ce qu'elle puisse:*

1. *analyser et faire ses propres synthèses [...],*
2. *juger par elle-même des situations [...],*
3. *se situer vis-à-vis des choix sociaux de plus en plus nombreux et complexes [...]*⁴³.

Ainsi définie, la formation des agriculteurs doit s'inscrire dans une perspective d'éducation permanente. Or, justement, l'éducation des agriculteurs souffre d'être, selon l'U.P.A., trop restrictive, trop scolaire, pas assez tournée vers les problèmes vécus par le milieu. La D.G.E.A. devrait définir de nouvelles orientations pour la formation professionnelle, en prenant pour partenaires des personnes du milieu agricole. Elle devrait éviter de spécialiser trop tôt la clientèle, jeune et adulte.

Concrètement, pour relancer la formation des agriculteurs, l'U.P.A. propose plusieurs mesures, dont voici les principales:

- *Aider le milieu à identifier ses besoins.* La clientèle existe, elle est évaluée par la D.G.E.A. à environ

300 000 jours/élèves par an, alors qu'elle n'a qu'un volume de 12 000 jours/élèves actuellement. Au lieu de proposer des cours aux agriculteurs, il faudrait plutôt leur permettre d'identifier leurs besoins et ensuite élaborer les cours appropriés. Seules les associations locales sont en mesure d'accomplir cette démarche, en liaison avec les commissions scolaires régionales.

- *Publiciser les possibilités de formation.* Le monde agricole est sous-informé quant aux cours existants, aux moyens de financement mis à sa disposition et, plus généralement, aux possibilités que lui offrent les ministères de l'Éducation et de l'Agriculture.

- *Coordonner la formation.* Ici, les critiques de l'U.P.A. rejoignent celles du ministère de l'Agriculture. Le syndicat se trouve quelque peu à l'écart, et reproche à la D.G.E.A. de ne pas mettre plus de personnes — spécialement à l'échelon local — au service de l'éducation des agriculteurs.

- *Rendre la formation professionnelle agricole plus accessible.* Le nombre relativement bas des cours offerts et la localisation des endroits où ils sont donnés constituent des obstacles qui entravent l'accessibilité à la formation professionnelle agricole. Trois types de clientèles sont particulièrement visés: la relève agricole constituée par les jeunes qui s'établissent et ont besoin d'une formation complémentaire; les travailleurs agricoles qu'on a eu trop longtemps tendance à négliger et, enfin, les femmes qui représentent à peine 10 % des usagers actuels des cours de formation professionnelle agricole.

- *Utiliser les ressources disponibles.* L'U.P.A. déplore les problèmes d'ordre administratif qui rendent difficile l'utilisation des ressources du ministère de l'Agriculture par celui de l'Éducation.

Plus spécifiquement, le syndicat souhaite que l'on intègre la formation socio-économique à la formation technique; ceci, afin que les agriculteurs soient davantage préparés à jouer un rôle actif au sein des organisations professionnelles. Enfin, l'U.P.A. insiste sur l'importance de la formation syndicale et socio-culturelle. Elle dresse, à partir d'une expérience menée par l'Université de Sherbrooke, le profil d'un «service à la collectivité» qu'une université devrait être en mesure de proposer au monde agricole.

Il est permis de penser que les difficultés rencontrées par la formation des agriculteurs constituent peut-être l'un des aspects les plus tangibles des difficultés auxquelles doit faire face l'agriculture. Ni causes, ni conséquences, elles en seraient simplement le fidèle reflet.

41. *L'enseignement professionnel agricole au Québec*, U.P.A., 1^{er} juin 1977, 19 pages.

42. *Pour être «Maître de notre développement»: la formation*, U.P.A., Montréal, 1980, p. 2.

43. *Idem*, p. 9.

Le mouvement coopératif

Des objectifs d'éducation populaire dans un contexte d'institutionnalisation et de bureaucratisation

La décennie 1950-1960 en est une d'ajustement dans le mouvement coopératif. Sauf dans le cas des caisses populaires et des coopératives agricoles, il y a stabilisation ou diminution du nombre d'unités, et ce, malgré une augmentation du capital géré par le mouvement coopératif. Parallèlement, l'éducation dans les coopératives s'institutionnalise. Sauf dans certains secteurs non structurés, on accorde moins d'importance à l'éducation coopérative des membres pour privilégier la formation des cadres.

En effet, imprégnées de l'"*American Way of Life*", certaines personnes vont se détourner du projet coopératif qui exigeait de la part des intéressés un effort d'implication personnelle. Par ailleurs, les simples membres ont vu leur rôle diminué au sein des coopératives, au profit des gestionnaires qui vont présider de plus en plus aux destinées de ces institutions. C'est dans ce contexte que le mouvement coopératif Desjardins met sur pied, en 1963, l'Institut coopératif Desjardins.

L'Institut coopératif Desjardins

L'Institut représente une expérience originale en matière d'éducation des adultes. Gérard Rivard, le premier président de l'I.C.D. en précise les objectifs : maintenir l'esprit coopératif et la compétence du personnel du Mouvement Desjardins et du mouvement coopératif en général; aider les organismes d'éducation populaire à parfaire la formation de leurs cadres; donner une formation coopérative à des stagiaires venus de pays en voie de développement⁴⁴. Paul Gérin-Lajoie, qui deviendra ministre de l'Éducation, estimait quant à lui, que l'Institut permettrait à la population de faire l'apprentissage de ses nouvelles libertés et de ses responsabilités accrues.

L'I.C.D. apparaît donc à une époque où la science et la technique envahissent tous les secteurs de l'activité et touchent tous les individus. Face au gonflement de la structure bureaucratique, l'I.C.D. veut former les citoyens pour qu'ils soient en mesure de réagir. Ainsi, après 5 années d'existence, l'Institut coopératif Desjardins voit l'éducation des adultes comme *la seule*

*façon d'assurer la survie d'une démocratie de plus en plus organique, à une époque où le pouvoir social et même politique repose entre les mains de technocrates qui peuvent manipuler à leur guise la population*⁴⁵.

En formant des animateurs, l'I.C.D. a en vue le changement social. Entre 1963 et 1970, l'I.C.D. a accueilli 25 000 stagiaires. Conçu en fonction de la formation d'une clientèle adulte, l'Institut⁴⁶ est aménagé de manière à ne pas ressembler à une école. Les salles de cours ont l'allure des salles de réunion auxquelles les usagers sont habitués. On a aussi construit des petits salons se prêtant aux échanges. Les unités de résidence comprennent une dizaine de chambres, groupées de manière à favoriser la vie communautaire. Au début, le centre peut recevoir une quarantaine de personnes par stage. L'Institut préconise une pédagogie de la participation. Une équipe de permanents spécialisés en éducation des adultes est au service des usagers. Elle organise les stages, les évalue et joue un rôle de consultant auprès des stagiaires. L'I.C.D. s'inspire, dans ses pratiques de formation, de la pédagogie élaborée à l'intérieur des cercles d'études.

La formation dans les caisses populaires, les coopératives agricoles et les compagnies d'assurance

Dans les secteurs les plus développés du mouvement coopératif tels les caisses populaires, les coopératives agricoles et les compagnies d'assurance, on accorde une attention spéciale à la formation du personnel. Dès 1963, la Fédération de Québec des caisses populaires Desjardins met sur pied un programme de formation pour les gérants de caisse qui veulent poursuivre leur perfectionnement. Le Service de l'inspection des caisses produit, en 1963, un *Manuel de comptabilité et d'instructions à l'intention des inspecteurs*. Fruit d'une dizaine d'années de travail sur le terrain, ce manuel constitue une synthèse des connaissances en matière d'administration, de comptabilité et de droit, telles qu'elles ont été transmises par les inspecteurs aux dirigeants élus des caisses, à l'occasion de leurs tournées annuelles.

Enfin, depuis 1976, le mouvement Desjardins a créé 3 programmes de formation destinés aux dirigeants élus

44. Voir G. Rivard, «Le mouvement Desjardins travaille au développement économique, social et culturel du Canada», *La Revue Desjardins*, 29, 12, décembre 1963, p. 186-188.

45. «L'Institut coopératif Desjardins 1963-1969», *La Revue Desjardins*, 35, 3, mars 1969, p. 56.

46. Voir «L'Institut Desjardins... une réalité», *La Revue Desjardins*, 29, 11 novembre 1963, p. 155, 156, et «L'Institut Coopératif Desjardins 1963-1969», *La Revue Desjardins*, 35, 3 mars 1969, p. 56-58.

des conseils de direction, aux gestionnaires et aux employés des caisses populaires. En 1979, il y consacre 5,5 millions. Outre les revues *Ma Caisse populaire* et *La Revue Desjardins*, il n'existe cependant pas de programme spécifique de formation destiné aux membres et au public en général.

Dans le secteur financier qui regroupe, en plus des caisses populaires, les caisses d'économie et les caisses d'entraide économique, les programmes d'éducation sont intégrés à des programmes de relations publiques, d'information et de mise en marché.

Dans le secteur agricole, les mécanismes de communication entre les membres et leur coopérative sont très développés. Ils prennent le plus souvent la forme d'assemblées d'information ou de bulletins de liaison. À la Coopérative agricole de Granby, par exemple, une structure destinée à favoriser la communication a été mise en place, dès 1949. Il s'agit d'une équipe d'animateurs dont chaque membre représente 10 sociétaires. L'équipe assure le lien entre le conseil d'administration et les adhérents. Cette structure se rapproche de celle des cercles d'études qui ont présidé à la naissance de plusieurs coopératives. À la Coopérative fédérée de Québec, les initiatives en matière d'éducation visent surtout la formation professionnelle des cadres et des techniciens.

Les différentes compagnies d'assurance du mouvement coopératif ont généralement des programmes de formation interne grâce auxquels on initie l'employé à sa tâche, tout en lui fournissant une formation de base en ce qui concerne les principes coopératifs. Elles incitent aussi leur personnel à suivre des cours dispensés par des organismes spécialisés. Elles se soucient particulièrement de la formation de leurs représentants dont dépend la vitalité des entreprises. En ce qui concerne l'éducation des sociétaires, elle se résume à la transmission d'informations. Jusqu'en 1970, la Société des Artisans avait son organe d'information et de formation coopératives, la revue *l'Artisan*, distribuée à tous les sociétaires.

La formation professionnelle et coopérative des forestiers et des pêcheurs

Les coopératives forestières, ainsi que les coopératives de pêcheurs, font de la formation de leurs membres une priorité. Il s'agit, dans les deux cas, d'une éducation coopérative et professionnelle. À la suite de la restructuration des associations coopératives de pêcheurs commencée en 1966⁴⁷, Pêcheurs-Unis propose, en 1970, un plan quinquennal de développement mettant l'accent sur l'accroissement de la compétence de son personnel cadre et la formation des travailleurs de ses usines; ceci, en vue de les adapter à une plus grande mécanisation des opérations de traitement du poisson et à une diversification de la production⁴⁸. Depuis 1971, la fédération, en collaboration avec le ministère

47. Voir G. Rioux, «La restructuration des associations coopératives de pêcheurs de la Gaspésie, expérience de participation: 1966-1969», *Le mouvement coopératif et l'éducation des adultes*, Montréal, 1970, p. 133, 134.

48. G. Bernier, «L'industrialisation des pêcheries au Québec, avec les Pêcheurs-Unis», *La Revue Desjardins*, 37, 3, 1971, p. 22.

fédéral de la Main-d'oeuvre, offre aux membres d'équipage des cours sur les nouvelles méthodes de pêche. L'Institut des pêches organise, pour sa part, des cours de perfectionnement à l'intention des pêcheurs coopérateurs. Les cadres, eux, participent au programme de formation en gestion coopérative des H.E.C. La Fédération des pêcheurs possède enfin un programme qui s'adresse aux contremaîtres et qui est destiné à améliorer la qualité des rapports entre employés syndiqués et cadres. La formation coopérative se propage aussi dans le cadre des assemblées régionales, lors des sessions d'étude s'adressant aux dirigeants élus ainsi qu'à leurs épouses dont on reconnaît l'importance du rôle de collaboratrice.

Les coopératives forestières connaissent des problèmes, au début des années soixante-dix. En 1976, une étude sur les perspectives d'avenir de ces organisations, le rapport Paillé-McNeil, recommande la mise sur pied de programmes de formation. Un comité composé de représentants du Conseil de la coopération du Québec, du ministère des Consommateurs, coopératives et institutions financières et du ministère de l'Expansion économique régionale crée, en 1977, un service de formation pour les coopératives forestières. Les Collèges d'Alma et de Saint-Félicien procèdent alors à l'élaboration d'un programme qui est offert ensuite dans 5 régions forestières du Québec. En 1979, le ministère de l'Éducation reprend le programme qu'il divise en 3 volets s'adressant, l'un aux membres, l'autre aux administrateurs et gérants, et le troisième aux contremaîtres. Pour sa part, le gouvernement fédéral dispense, par l'intermédiaire de ses centres de main-d'oeuvre, des cours d'utilisation de machinerie lourde sur la Côte-Nord et des cours d'abattage et de tronçonnage de feuillus dans l'Ouataouais, auxquels s'inscrivent des coopérateurs. L'éducation coopérative des membres se fait surtout au moyen d'un journal d'information, *Le coopérateur agricole*, fondé en 1980.

L'enseignement de la coopération dans les universités

À la suite des expériences tentées à l'Université Laval et à celle de Montréal dans les années quarante, l'enseignement de la coopération s'est aussi répandu dans le monde universitaire. La création de la chaire de coopération de l'Université de Sherbrooke en 1967 en constitue un exemple. Selon Claude Pichette, les dirigeants du mouvement coopératif voyaient la fondation de cette chaire comme un moyen de créer une relève et de diffuser des idées nouvelles⁴⁹. Les cours étaient offerts aux étudiants réguliers. En 1968, l'Université Sir Georges Williams crée également un cours de coopération donné en anglais et en français. Les francophones qui fréquentaient le cours étaient surtout des dirigeants et des cadres du mouvement coopératif.

49. L'Université Laval crée, en 1938, une chaire de coopération qui est rattachée à la faculté des sciences sociales. On y offre un cours régulier conduisant à l'obtention d'un certificat d'études coopératives. La faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal offre, quant à elle, un cours de dix leçons sur la coopération.

Enfin, depuis 1970, certaines institutions universitaires tentent de développer l'enseignement et la recherche sur la coopération, sous tous ses aspects, en offrant des programmes de formation ou d'aide technique aux gens du milieu coopératif. Ainsi, l'*Institut de recherche et d'enseignement pour les coopératives de l'Université de Sherbrooke*, l'I.R.E.C.U.S., succède en 1976 à la chaire de coopération et offre, depuis 1979, un programme de certificat à l'intention des gestionnaires, cadres et dirigeants des coopératives⁵⁰. Il leur offre aussi un programme de perfectionnement plus souple dont l'équipe d'animateurs se déplace pour aller rencontrer les coopérateurs dans leur milieu. La *faculté d'éducation permanente* de l'Université de Montréal a également créé son propre certificat en coopération, en 1977. Il s'adresse à une clientèle plus large englobant tous ceux qui s'intéressent au phénomène coopératif, dirigeants, cadres et militants du mouvement, enseignants, chercheurs, journalistes ou simples citoyens. Le *Centre de gestion des coopératives des Hautes Études commerciales* offre aussi un cours ouvert au grand public, ainsi qu'un programme de certificat et un séminaire annuel de 3 semaines, destinés aux cadres du mouvement. Dans le réseau de l'Université du Québec, enfin, des cours portant sur le rôle de la coopération dans le développement régional sont donnés à Chicoutimi et à Rimouski.

Le service de la *Télé-université de l'Université du Québec* apporte également sa contribution à l'éducation des employés et des administrateurs élus des coopératives et au public en général⁵¹. À compter de 1974, elle offre chaque année un cours d'initiation à la coopération. Entre 1975 et 1980, 3 000 étudiants ont suivi ce cours. Comme complément aux cours télévisés, des séminaires sont organisés sur la base d'ateliers d'une journée avec animateurs et portent sur des thèmes liés à la réalité coopérative régionale. Bien que non obligatoires, ces discussions de groupe sont très appréciées; le taux de participation atteint 80 %. Les étudiants affirment d'ailleurs que cette activité a plus d'importance pour eux que la série de cours télévisés⁵².

Dans l'ensemble, les programmes offerts par les universités s'adressent plus au personnel de direction du mouvement coopératif qu'à ses membres. Ces programmes veulent répondre aux besoins des institutions coopératives qui, pour faire face à la concurrence des entreprises privées, estiment devoir compter sur un personnel de plus en plus efficace.

Des tentatives d'éducation populaire

À l'exemple des caisses populaires Desjardins au début du siècle, les secteurs non fédérés⁵³ qui ne dispo-

50. Voir C. Pichette, «La chaire de coopération de l'Université de Sherbrooke», *Le mouvement coopératif et l'éducation des adultes*, Montréal, 1970, p. 172.

51. Voir F. McKenzie, «Coop-001: un projet de promotion et de formation professionnelle», *La Revue Desjardins*, 41, 2 19-22 et Conseil de la Coopération du Québec, *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, S.1., 1980, p. 269, 270.

52. F. McKenzie, *Ibidem*.

53. Les coopératives d'habitation, les coopératives étudiantes, les coopératives funéraires, les coopératives de taxi, les coopératives de travail, les clubs d'aliments naturels, les comptoirs alimentaires et les garderies coopératives, etc.

sent pas des ressources financières que procure le regroupement des coopératives locales, se préoccupent d'abord de la formation coopérative de leurs membres. Diverses formules sont utilisées: discussions, inscription à des cours sur la coopération, soirées d'information, assemblées de cuisine. La formation «sur le tas» est privilégiée, tout comme la participation active des membres à des activités coopératives. Des comités d'accueil sont chargés de l'insertion des nouveaux membres.

Certaines fédérations font également de l'éducation populaire. À la fin des années soixante, la Société des Artisans, compagnie d'assurance, a créé une structure destinée à sensibiliser la population à la vie économique. On organise des soupers-conférences réunissant de 25 à 30 personnes. Après un exposé, les participants sont invités à discuter du sujet à l'ordre du jour⁵⁴. Ces soupers-conférences ont fait connaître à la population différents services gouvernementaux, notamment la Régie des rentes du Québec et le Service des prêts et bourses aux étudiants.

Les coopératives de consommation, regroupées au sein de la *Fédération des magasins coop*, mettent l'accent sur l'éducation des consommateurs. En 1970, on y dépensait à des fins éducatives 20 % des surplus d'opération. Le *Journal coop* distribué chaque semaine et dont un espace est réservé à l'information économique représente un moyen privilégié d'éducation. L'action de la Fédération est cependant très diversifiée. À la fin des années soixante, par exemple, elle a organisé des cours sur le coopératisme dans quelques centres de la province. C'est elle qui a mis sur pied, en 1970, l'*Institut de protection et d'information du consommateur* (I.P.I.C.), organisme voué à la défense des intérêts du consommateur. En se mettant à l'écoute des consommateurs, en les informant sur la nutrition, l'étiquetage, l'économie familiale, etc..., en prenant leur défense si nécessaire, l'I.P.I.C. voulait leur permettre de devenir des consommateurs avertis. En 1980, la Division de la promotion coopérative de la Fédération produit du matériel didactique, fournit des conseils et collabore avec les coopératives locales à des projets éducatifs.

Mentionnons enfin la situation particulière de la coopération au Nouveau-Québec⁵⁵. Situées sur le littoral de la Baie-James, de la Baie d'Hudson et de la Baie d'Ungava, les coopératives Inuit regroupent la presque totalité de la population adulte du territoire. La coopérative représente le principal agent économique de la région. Elle s'occupe notamment de mettre en marché les produits de l'artisanat et de négocier les emprunts. La formation est ici incorporée à l'action. Les assemblées générales de la Fédération durent de 8 à 15 jours, les réunions du comité exécutif, 6 jours et le bilan, 2 semaines. La Fédération organise aussi des sessions de formation d'une durée de 5 semaines environ, produit du matériel didactique et publie un journal.

54. A.L. Godin, «Une transformation du sociétaire en coopérateur», *Le mouvement coopératif et l'éducation des adultes*, Montréal, 1970, p. 103, 104.

55. Voir Conseil de la coopération du Québec, *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, s. 1., 1980, p. 143-147.

De 1930 à 1950, le mouvement coopératif a connu une période particulièrement faste. Par la suite, la hausse du niveau de vie des Québécois a entraîné un certain essoufflement du mouvement. Depuis le début des années soixante, les secteurs les plus développés du mouvement, les caisses populaires, les coopératives agricoles et les compagnies d'assurance, essaient de consolider leurs positions sur le marché. Pour cela et malgré une certaine hostilité des dirigeants du mouvement coopératif à l'égard du phénomène bureaucratique, les coopératives ont dû elles aussi, faire appel aux technocrates. En effet, malgré des efforts des dirigeants du mouvement coopératif pour favoriser la participation des membres à l'activité de leur coopérative, le fossé n'a cessé de s'élargir entre ceux-ci et les professionnels qui assurent le fonctionnement de ces organisations. Autrefois, les pionniers de la coopération appliquaient les principes démocratiques à l'économie, en remettant aux usagers le contrôle des entreprises. La gestion d'une coopérative ne réclamait pas alors les connaissances qu'elle exige aujourd'hui. Les banques ne s'intéressaient qu'aux opérations commerciales; il n'existait à peu près pas d'entreprises spécialisées dans le secteur agro-alimentaire et les grandes chaînes d'alimentation se concentraient dans les villes. Les entreprises coopératives se trouvaient à

l'abri de la concurrence de l'entreprise privée. Mais depuis 1960, les conditions du marché ont changé et les coopératives ont dû modifier leurs politiques.

Aujourd'hui en 1980, le mouvement est solidement implanté au Québec et un renouveau se dessine peut-être dans le domaine de l'éducation coopérative. Cette question a été abordée dans le cadre de la conférence socio-économique sur la coopération, tenue à Montréal en février 1980. Le gouvernement y a clairement affirmé sa volonté d'appuyer les actions du mouvement coopératif. L'École nationale d'administration publique (ENAP) offre depuis, un cours de coopération aux fonctionnaires. À l'instigation des principales fédérations coopératives, le Conseil de la coopération du Québec a, pour sa part, publié en cette même année 1980, les résultats d'une recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative. La Fédération des magasins coop qui a toujours apporté une attention particulière à l'éducation, vient quant à elle d'annoncer la mise sur pied d'un programme de perfectionnement à l'intention des administrateurs élus des coopératives. Il reste à souhaiter que, par ses interventions futures, le mouvement d'éducation coopérative favorise une certaine reprise en main des coopératives par les coopérateurs.

La formation professionnelle et technique*

Rappelons qu'au cours des années cinquante, le Québec entre dans une période de prospérité économique. Le secteur tertiaire se gonfle considérablement, tout comme le secteur secondaire.

Dans ce contexte de transformation de l'économie, la formation d'une main-d'oeuvre spécialisée devient de plus en plus importante. Certes, au cours des années précédentes, les gouvernements fédéral et provincial ont déjà saisi l'importance de la formation professionnelle. Toutefois, c'est au cours des dernières décennies que ce secteur connaît une véritable expansion.

Les relations fédérales-provinciales et l'enseignement professionnel

Si, au début des années cinquante, le Fédéral ne participait que pour 4 % du budget total de la province, au cours des dernières décennies, il va intervenir de plus en plus massivement dans tous les secteurs d'activité et, en particulier, dans l'enseignement professionnel.

*Le Fédéral justifie son intervention dans l'enseignement professionnel en disant qu'il ne s'agit que de techniques, et que les techniques sont partout les mêmes*⁵⁶.

De 1955 à 1957, le gouvernement fédéral entreprend la classification des différentes institutions d'enseignement professionnel au Canada⁵⁷. Puis, le 20 décembre 1960, il sanctionne la Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle, qui doit remédier au sous-emploi causé par le ralentissement économique généralisé à la fin des années cinquante. Ottawa propose aux provinces 9 programmes de formation. Des accords facultatifs peuvent être entérinés par les provinces, pour une période de 6 ans. La participation fédérale aux frais est de 50 % pour la formation professionnelle de niveau secondaire (15-19 ans), de 75 % pour les chômeurs et de 100 % pour les militaires et les fonctionnaires fédéraux⁵⁸. Cette loi présente, en fait, un programme complet de formation technique et professionnelle qui vise à la fois les jeunes et les adultes. Il implique la signature de deux types d'accords conjoints : un premier sur la formation technique et professionnelle que le Québec signe en 1960, et un deuxième sur la promotion professionnelle par l'apprentissage, que le Québec refuse de signer. Les diverses commissions d'apprentissage existantes vont toutefois recevoir quelques subventions fédérales⁵⁹.

La loi fédérale va susciter une certaine réorganisation des services au sein du ministère de la Jeunesse du Québec. On crée la division des cours de formation professionnelle pour répondre aux exigences de l'accord fédéral-provincial⁶⁰. En 1962, le gouvernement du Québec dépense pour l'enseignement professionnel, comme l'année précédente, une somme de 15 \$ millions, mais bénéficie cette fois-ci de l'entente avec le fédéral. Ottawa rembourse la moitié de cette somme⁶¹.

Entre temps, le gouvernement canadien avait créé le *Conseil consultatif national de la formation technique et professionnelle*, qui a pour mandat d'organiser des recherches plus approfondies en matière d'enseignement professionnel. Ottawa adopte aussi, en 1963, la loi modifiant la loi de l'assistance à la formation technique et professionnelle; cette modification permet essentiellement une majoration de la contribution fédérale⁶². Jusqu'en 1966, l'action du gouvernement fédéral a une influence, non seulement sur l'évolution de l'enseignement technique et professionnel destiné aux adultes, mais encore sur l'enseignement technique destiné aux jeunes dans le cadre du système scolaire. Toutes ses politiques vont lui permettre d'instituer son programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada, en 1966.

L'enseignement technique et spécialisé

À partir des années cinquante, le Québec va réorganiser tout le secteur de l'enseignement professionnel. En 1956, le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels dans la province de Québec contient, déjà, certaines recommandations ayant trait à l'enseignement spécialisé.

L'enseignement technique et spécialisé

En 1958, la responsabilité de l'enseignement spécialisé passe du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse au ministère de la Jeunesse. Celui-ci dispense dorénavant

*Nota Bene : Les informations de cette section portent sur les années 1950-1965 et ainsi, n'abordent malheureusement pas la décennie 70.

56. J.P. Charland, *L'enseignement spécialisé 1867 à 1965*, thèse de doctorat, faculté des lettres, Université Laval, 1981, p. 266, 267.

57. *Idem*, p. 239.

58. *Idem*, p. 268; Jean Dansereau, *Aspects constitutionnels des programmes de formation de la main-d'oeuvre*, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1973, p. 19.

59. J. Dansereau, *op. cit.*, p. 20, 21; André Petit, *La formation professionnelle des adultes; historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1972, p. 133, 134.

60. J. Dansereau, *idem*, p. 13; André Petit, *idem*, p. 171.

61. J. Dansereau, *idem*, p. 21.

62. A. Petit, *op. cit.*, p. 137.

vant l'essentiel de la formation professionnelle. Il supervise les cours du jour, du soir, et les cours spéciaux au sein des écoles techniques, de métiers et spécialisées⁶³.

En 1956, l'enseignement spécialisé comptait 8 écoles techniques, 41 écoles d'arts et métiers, et 12 centres d'apprentissage. Ces institutions regroupaient plus de 9 000 étudiants inscrits aux cours réguliers et près de 1 000 professeurs⁶⁴. C'est une période florissante pour les écoles spécialisées comme celles de l'automobile de Québec et de Montréal, des métiers féminins et des métiers commerciaux, de même que pour les écoles hautement spécialisées telles les écoles du meuble, des arts graphiques, des textiles et de la papeterie. En 1965, on fonde l'École d'aérotechnique. Toutefois, le coût de l'enseignement dispensé dans le réseau des écoles spécialisées et techniques augmente constamment et va nécessiter une réorganisation du secteur de l'enseignement spécialisé.

Pendant les années 50, le coût moyen annuel de la formation professionnelle dans les écoles de l'enseignement spécialisé va doubler⁶⁵.

Dans les années soixante, le secteur de la formation professionnelle va être à nouveau réorganisé. Dès janvier 1961, le Québec dispense des cours aux chômeurs, grâce à un accord qu'il a signé avec le gouvernement fédéral. Ce programme rejoint plus de 8 000 étudiants, entre avril 1961 et mars 1962. Cet accord entre Ottawa et Québec ne se limite pas à la formation, il implique la réorientation des chômeurs, afin qu'ils répondent aux besoins spécifiques du marché du travail⁶⁶.

En janvier 1961, le gouvernement Lesage met sur pied le *Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, présidé par Arthur Tremblay. Dans son rapport, ce comité prévoit 3 niveaux d'enseignement : au premier niveau, on dispenserait des cours d'initiation au travail; au second, des cours de métiers et au troisième, des cours techniques⁶⁷.

Dans des mémoires présentés à ce Comité d'étude, la Confédération des syndicats nationaux et la Fédération des travailleurs du Québec demandent la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ou jusqu'à la neuvième année scolaire. Les deux centrales recommandent aussi la création d'un Conseil supérieur de la formation professionnelle. Elles réclament la généralisation des services d'orientation et une meilleure formation des professeurs dans ce secteur.

Plus tard, la Commission Parent va aussi faire des recommandations sur l'enseignement professionnel, même s'il n'y avait qu'un «seul commissaire [...] rattaché, et d'assez loin encore, à l'enseignement professionnel⁶⁸».

Sans être orientés directement vers le secteur profes-

sionnel, les travaux de cette commission eurent quand même une grande influence sur l'avenir de l'enseignement au Québec⁶⁹.

La Fédération des travailleurs du Québec dépose, devant la Commission Parent, un mémoire contenant 3 recommandations se rapportant à l'enseignement professionnel. On demande l'intégration des écoles du secteur spécialisé au réseau scolaire, la formation d'un réseau d'écoles normales d'enseignement technique et la possibilité, pour les professeurs de ce secteur, de poursuivre leurs études jusqu'au niveau du doctorat⁷⁰. Les 2 premières recommandations seront appliquées avant la fin des années soixante.

D'autre part, la *Direction générale des études de l'enseignement spécialisé* intègre dans ses structures le Service des cours aux travailleurs sans emploi et récupère le programme de cours d'orientation et de rationalisation du travail en 1962⁷¹. Trois ans après, le gouvernement créera le Service de reclassement de la main-d'oeuvre ayant comme fonction «la mise en marche d'actions spéciales et temporaires à l'égard des groupes de travailleurs victimes de licenciements collectifs⁷²». À cette époque, 133 entreprises «déclaraient posséder des programmes de formation⁷³».

Le 19 mars 1964, le gouvernement du Québec crée le ministère de l'Éducation qui intègre tous les secteurs de l'enseignement, y compris l'enseignement professionnel. La grande réforme démarre, l'intégration des instituts de technologie débute en 1967 et celle des écoles d'arts et métiers, l'année suivante⁷⁴.

Les centres d'apprentissage

À la fin des années cinquante, on compte 21 commissions d'apprentissage reconnues comme centres d'apprentissage des métiers dans 8 spécialités industrielles ou techniques⁷⁵.

En 1962, le *Comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage* est mis sur pied par le gouvernement Lesage. Il a comme mandat d'étudier : [...] *l'ensemble du problème de la formation professionnelle par l'apprentissage en vue d'assurer la préparation d'une main-d'oeuvre adéquate dans tous les secteurs de l'économie...*⁷⁶.

Lorsque le comité d'étude dépose ses 2 rapports, l'un majoritairement et l'autre minoritaire, en 1965, il y a au Québec 18 commissions en fonction, 11 pour la construction, 3 pour l'automobile, 1 conjointe automobile et construction, 1 pour la coiffure, 1 pour la chaussure et 1 pour l'imprimerie⁷⁷. Le rapport majoritaire représente les vues du monde du travail. Il préconise le maintien du réseau des centres d'apprentissage, parce que le type de formation qu'on y dispense

69. *Idem*, p. 129.

70. *Idem*, p. 150.

71. A. Petit, *op. cit.*, p. 169.

72. A. Petit, *op. cit.*, p. 244.

73. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 84.

74. *Idem*, p. 256.

75. A. Petit, *op. cit.*, p. 243.

76. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 379.

77. A. Petit, *op. cit.*, p. 243.

63. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 241-246.

64. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 23.

65. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 262.

66. *Idem*, p. 246, 268, 373.

67. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 376, 378.

68. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 131.

demeure le plus pertinent. Par ailleurs, il réclame «une meilleure structuration du régime d'apprentissage, de manière à permettre l'expansion du réseau des centres⁷⁸.» Quant au rapport minoritaire, il représente la position de fonctionnaires gouvernementaux. Ces derniers proposent l'intégration des centres d'apprentissage aux services du ministère de l'Éducation. Ce rapport s'attaque directement à l'existence des centres. Chose surprenante, le gouvernement retient les propositions du rapport minoritaire. Donc, le Comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage au Québec concluait, en 1965 : [...] *les commissions, avec l'appui des comités paritaires et du ministère du Travail, ont surtout développé un réseau d'institutions d'enseignement professionnel et elles n'ont pas rempli leur rôle principal, celui de coordonner la formation des apprentis, en recourant au régime d'ententes prévu par la loi⁷⁹.*

Comme résultat de ce choix politique, on procède à la fermeture du dernier centre d'apprentissage en 1969.

La situation des professeurs du secteur professionnel

C'est le rapport de la *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels dans la province de Québec* (Commission dirigée par le juge Thomas Tremblay 1953-1956) qui mentionne pour la première fois, dans un texte officiel «la nécessité d'une formation pédagogique spécifique pour cette catégorie de maîtres⁸⁰» qui sont, en 1956-1957, au nombre de 950, responsables de la formation d'environ 10 000 étudiants⁸¹. C'est à partir de cette date que les écoles normales commencent à proposer des programmes de pédagogie spécifiquement conçus pour les professeurs de l'enseignement spécialisé⁸². Leur nombre a considérablement augmenté pendant cette période. Cela a probablement influencé le changement d'attitude des autorités vis-à-vis d'eux. Ils sont 421 en 1945-1946, et 1 854 en 1964-1965⁸³. Ils représentent 10 % du corps professoral au Québec entre 1946 et 1969⁸⁴. L'Université de Sherbrooke sera la première à organiser un programme de formation pédagogique pour les enseignants. Cette option fait suite à quelques expériences que l'université avait parrainées dans ce domaine, à la fin de la décennie 1950. En 1961, elle crée un programme de baccalauréat en enseignement technique (1961-1965). Les nouveaux étudiants ou les professeurs en recyclage peuvent s'inscrire dans l'un des deux secteurs offerts, soit le théorique de 100 crédits et le pratique de 90 crédits totalisant 3 années d'étude. De plus, l'Université de Sherbrooke présente un certificat en enseignement spécialisé au cours technique de 32 crédits⁸⁵.

78. J.P. Charland, *op. cit.*, 383.

79. A. Petit, *op. cit.*, p. 242.

80. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 32.

81. *Idem*, p. 23.

82. *Idem*, p. 75.

83. J.P. Charland, *op. cit.*, p. 281.

84. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 282.

85. *Idem*, p. 271.

En 1964, est créée l'*École de l'enseignement technique* (E.N.E.T.) à la suite du dépôt du Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Ce comité réalise la première et dernière étude d'envergure, dans le secteur de l'enseignement spécialisé⁸⁶. C'est ce comité qui recommande : «la création d'une École normale d'enseignement technique qui aurait pour mission de former les futurs professeurs du secteur spécialisé et de développer une pédagogie⁸⁷.» Ainsi, *la véritable mise en marche du processus de recyclage permanent des professeurs de l'enseignement professionnel ne s'effectue qu'à la suite de la présentation du Rapport du Comité Tremblay et la création, en 1964, de l'École normale de l'enseignement technique (E.N.E.T.)⁸⁸.*

Cette école offre aux étudiants 3 programmes conduisant à autant de diplômes. Elle se dote d'un Service de perfectionnement pour les professeurs. Cette institution sera intégrée à l'Université du Québec à Montréal, en 1969.

L'*École normale Ville-Marie* emboîte le pas à l'*École normale d'enseignement technique*, et met sur pied un brevet B spécialisé, option initiation au travail. Ce brevet, dispensé de 1965 à 1969, a pour but de «préparer les maîtres pour les classes d'exploration et pour les cours d'initiation au travail⁸⁹.»

Il faut ajouter qu'entre 1962 et 1968, dans le cadre des échanges entre la France et le Québec, un certain nombre de professeurs de l'enseignement spécialisé a pu bénéficier d'un stage de perfectionnement dans les institutions françaises⁹⁰. Enfin, le gouvernement répond aux besoins du milieu industriel et respecte de nouveau certaines recommandations du rapport Tremblay en organisant, entre 1965 et 1967 : «un réseau de comités consultatifs formés de membres du corps professoral des écoles spécialisées et de représentants de l'industrie⁹¹.»

L'action éducative du mouvement syndical

La Fédération des travailleurs du Québec

Au début des années cinquante, le Congrès canadien du travail (1940-1956) organise, en collaboration avec ses fédérations provinciales, divers programmes de formation pour les syndiqués des unions industrielles. Son Service national d'éducation met sur pied des écoles ouvrières qui ont lieu les fins de semaine. Il offre au personnel de la centrale des journées d'étude et, aux officiers syndicaux, une session d'été. La constituante provinciale de ce congrès, la Fédération des unions industrielles du Québec (F.U.I.Q.) (1952-1957) s'inspire des programmes tracés par le Service national

86. *Idem*, p. 101; on peut également consulter M. Fournier, *Entre l'école et l'usine : la formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Montréal/Sainte-Foy, ed. coopératives Albert Saint-Martin/C.E.Q., 1980, p. 36.

87. Y. Pineau, *idem*, p. 122.

88. M. Fournier, *op. cit.*, p. 38.

89. Y. Pineau, *op. cit.*, p. 273.

90. *Idem*, p. 249.

91. *Idem*, p. 88.

d'éducation. Cette fédération provinciale perçoit l'éducation : «comme une condition essentielle au développement de la collectivité, aussi bien qu'un moyen de promotion individuelle⁹².» Dans son mémoire à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels de la province de Québec, la Fédération des unions industrielles dénonce l'insuffisance des subventions versées aux universités québécoises, comparativement à la situation qui prévaut en Ontario, en 1954.

Elle conclut que la classe ouvrière est la plus lésée par cet état de choses, car l'accès aux études supérieures devient réservé aux classes fortunées⁹³.

Malgré son rôle uniquement consultatif, la Fédération provinciale propose à ses constituantes l'établissement d'un calendrier de journées d'étude et d'un réseau d'écoles du soir, dans les centres industriels du Québec⁹⁴. Un certain nombre d'écoles du soir sont ainsi mises sur pied. On y traite de problèmes techniques comme la négociation de conventions collectives, les règlements de griefs, mais aussi de l'histoire du syndicalisme, des problèmes économiques du Canada, des pays sous-développés... Ce travail éducatif obtient la coopération active du Centre de recherches en relations humaines, du Service de l'extension de l'enseignement de l'Université de Montréal et du Centre de culture populaire de Laval.

La F.U.I.Q. a même entrepris à son compte un programme hebdomadaire à la radio intitulé «Les travailleurs au micro»⁹⁵.

Nous voyons déjà, vers 1955, «se dessiner certaines tendances à vouloir de plus en plus infuser aux travailleurs des rudiments d'une culture ouvrière⁹⁶.»

Lorsque la F.T.Q. naît en 1957, de la fusion de la Fédération provinciale du travail du Québec et de la Fédération des unions industrielles du Québec, le travail d'éducation prend un nouvel élan. La nouvelle fédération présente un programme éducatif en deux parties : l'une s'adresse à tous les membres et l'autre, aux militants. Les syndiqués reçoivent une formation de base qui consiste à les renseigner sur la convention collective, l'organisation et la législation ouvrière. Les militants, qui sont habituellement des permanents et des officiers de syndicats, poursuivent leur formation grâce à des cours qui visent à les rendre plus efficaces dans l'accomplissement de leurs tâches administratives.

En 1958, à l'occasion de la présentation au surintendant de l'éducation d'un mémoire commun avec la

C.T.C.C., la F.T.Q. réaffirme l'importance qu'elle accorde à l'éducation comme facteur de promotion sociale pour les travailleurs et leurs enfants⁹⁷. Elle écrit, dans ce mémoire, qu'il existe : «une étroite relation entre le degré d'instruction, le chômage et les possibilités de mobilité sociale⁹⁸.» Dans sa déclaration de principes (1959), la Fédération des travailleurs du Québec se dit consciente : [...] *de la nécessité d'assurer la meilleure éducation possible à tous les citoyens de cette province, sans quoi ils ne pourront participer à la mise en valeur de ses ressources inépuisables, et les progrès techniques auxquels nous assistons présentement en feront de complets déclassés⁹⁹.*

Elle réclame donc l'enseignement gratuit à tous les niveaux : primaire, secondaire, universitaire et spécialisé.

[...] La Fédération des travailleurs du Québec a acquis la conviction que l'expansion du syndicalisme et l'avènement de la sécurité sociale, si nécessaire à la famille du travailleur, ne pourront jamais être assurés par les forces politiques en place. Aussi ne voit-elle de solution que dans l'éducation et l'action politique l'une ne pouvant aller sans l'autre¹⁰⁰.

Au début des années soixante, la Fédération des travailleurs du Québec réclame la démocratisation du système d'enseignement et sa coordination par l'État.

La démocratisation de l'éducation, c'est l'accès à l'enseignement pour tous et la participation des parents aux diverses structures du système sous l'égide de l'État¹⁰¹.

La Confédération des travailleurs catholiques du Canada

Après quelques années de tergiversations, les dirigeants et les délégués au congrès de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada décident de fonder un *Service d'éducation*, en 1948. Ce nouveau service, directement relié à la centrale syndicale, sera dirigé par Fernand Jolicoeur. À ses débuts, le service perpétue l'enseignement de la doctrine sociale de l'Église, tout en accordant un peu d'importance à l'enseignement technique. «Sa compétence doctrinale est reconnue; de plus, il ne craint pas de se servir des techniques éprouvées d'éducation populaire, comme les forums, les commissions, les questionnaires, le cinéma, etc.¹⁰².» Dans la pratique, le Service d'éducation collabore avec le Comité d'éducation du Conseil central de Montréal et avec d'autres constituantes de la Centrale des syndicats catholiques. Il travaille à l'établissement de programmes d'étude et de nouvelles techniques d'éducation. Il organise des sessions d'études pour les officiers, met sur pied, chaque année, un Collège du travail et présente des programmes spéciaux d'éducation pour les grévistes. Globalement, ce service oriente les programmes d'éducation ouvrière, fournit de la documentation aux professeurs, et

92. L.M. Tremblay, *Idéologies de la C.S.N. et de la F.T.Q. 1940-1970*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1972, p. 204.

93. *Idem*, p. 204.

94. J. Gauthier, *L'éducation ouvrière dans la région de Montréal*, Thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université de Montréal, 1955, p. 30.

95. «Notre histoire», *Le Monde Ouvrier* (décembre 1977): 12, à l'occasion du vingtième anniversaire de la Fédération des travailleurs du Québec; on peut également consulter J. Gauthier, *op. cit.*, p. 28.

96. L.M. Tremblay, *op. cit.*, p. 207.

97. L.M. Tremblay, *op. cit.*, p. 206.

98. *Idem*, p. 207.

99. «Notre histoire», *op. cit.*

100. *Idem*.

101. L.-M. Tremblay, *op. cit.*, p. 210.

102. W. Côté, prêtre, *op. cit.*, p. 72.

seconde les initiatives des conseils centraux. Il tente de créer un réseau de comités d'éducation syndicale à travers la province¹⁰³.

La création du Service d'éducation a pour but de «fournir un enseignement centré sur les besoins immédiats de la C.T.C.C.¹⁰⁴» En fait, la centrale avait éprouvé l'urgence de former ses militants durant les années quarante, au lendemain des campagnes d'organisation des unions internationales au Québec. «L'éducation était assimilée à une panacée devant permettre à la C.S.N. (C.T.C.C.) de surmonter tous les obstacles.»

À partir de 1950, le Service d'éducation met sur pied les *Écoles d'action ouvrière* qui poursuivent le travail amorcé par celle de Saint-Hyacinthe, en 1945. Ces écoles organisent des fins de semaine d'études qui s'adressent aux initiés ayant reçu une formation de base. On leur demande d'analyser des sujets d'actualité et on leur donne un enseignement économique très théorique, difficile à assimiler par les travailleurs de la base. Ces écoles sont au nombre de 10, en 1952¹⁰⁵. La Confédération des travailleurs catholiques du Canada fait un pas de plus dans le domaine de l'éducation syndicale, en créant son *Collège du travail* en 1952. Ce collège se donne comme objectif la formation sociale et économique des militants et des permanents. La première année, le collège propose 4 semaines de cours; les années suivantes, il réduit de moitié la période de formation. En collaboration avec le Comité d'orientation politique de la centrale syndicale, le collège élabore des cours en histoire des idéologies et en histoire de l'action politique du mouvement ouvrier dans le monde¹⁰⁶. L'année de la fondation du collège, le Service d'éducation publie une série de brochures, dont le *Manuel d'éducation ouvrière*. Quant au collège, on évalue, quelques années après sa création, que: «la qualité des programmes, l'atmosphère de travail le situent [...] au sommet des organismes pour la formation des militants syndicaux¹⁰⁷»

En 1955, le Service d'éducation inaugure les Ateliers de travail en éducation qui s'adressent aux membres des comités d'éducation. On y analyse des expériences d'éducation syndicale dans divers milieux. Les participants évaluent les programmes de la centrale et étudient de nouvelles techniques de formation syndicale. Cette année-là, le service publie un bulletin d'éducation *Notes et Nouvelles*. Afin de pallier l'absentéisme des syndiqués lors des assemblées syndicales, la centrale décide de diffuser le journal *Le Travail* parmi tous les syndiqués, en rendant l'abonnement obligatoire. On en vient à penser que «les agents de diffusion, comme la presse, sont les seuls moyens pour atteindre la masse et l'éduquer¹⁰⁸»

103. *Idem*, p. 10-12.

104. G. Laflamme, *L'éducation syndicale à la Confédération des syndicats nationaux*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1968, p. 46.

105. W. Côté, *op. cit.*, p. 85.

106. F. Jolicoeur, *La formation syndicale à la C.S.N.*, Montréal, Service d'éducation de la C.S.N., 1966, p. 2; G. Laflamme, *idem*, p. 65-67, 86.

107. W. Côté, *op. cit.*, p. 85.

108. W. Côté, *op. cit.*, p. 100.

Le processus de laïcisation se poursuit au sein de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada. Toutefois, ceci ne se fait pas sans heurts. De 1955 à 1961, la C.T.C.C. et particulièrement son Service d'éducation sont critiqués par d'anciens amoniers de la centrale. «Ils accusent celle-ci de négligence, puisqu'elle met en veilleuse la doctrine sociale de l'Église¹⁰⁹»

En 1958, le Service d'éducation crée le *Centre de formation syndicale* (1958-1961) qui organise, pour la première fois dans l'histoire des syndicats catholiques, une session d'études pour les collets blancs. «Le sujet à l'étude portait sur l'importance relative des collets blancs dans la main-d'œuvre canadienne et sur l'expansion du syndicalisme dans ce secteur¹¹⁰»

Deux années après la création du Centre de formation syndicale, on inaugure les cours de formation syndicale par correspondance qui reprennent l'enseignement technique et socio-économique du Service d'éducation¹¹¹. À partir de 1961, le Service d'éducation développe certains services, entre autres, un bureau d'étude du crédit et du budget familial, un bureau d'étude scientifique du travail, un bureau de formation économique et un centre de documentation¹¹². Vers 1964-1965, ces 3 bureaux fusionnent avec le Service d'éducation qui intensifie son travail d'éducation ouvrière. Cette expansion ne s'est pas faite sans difficultés. Le Service d'éducation a dû, à maintes reprises, céder le pas à d'autres activités syndicales; celle d'éducation étant souvent reléguée au second plan. De plus, l'enseignement souvent trop technique ou à caractère sociologique a fait de nombreux mécontentements. Enfin, la situation financière a mis le Service d'éducation dans un état précaire.

Le Collège canadien des travailleurs¹¹³

Le Collège canadien des travailleurs, fondé à Montréal en 1963, est une institution indépendante appuyée par le Congrès du travail du Canada, l'Université

109. H. Tremblay, *L'évolution de la C.S.N. de 1949 à 1969 et le rôle de l'action éducative*, thèse de maîtrise, Sociologie, Université Laval, 1971, p. 132.

110. G. Laflamme, *op. cit.*, p. 70.

111. *Idem*, p. 59.

112. H. Tremblay, *idem*, p. 170.

113. Les informations de la présente section sont tirées de: — *Le Rapport du Collège canadien des travailleurs*, Montréal, 1963-1967.

— Collège canadien des travailleurs, *Continuous Learning 2*, Juillet-août 1963, p. 178.

— Labour College Opens in June, *Canadian Labour* 8, Janvier 1963, p. 6.

— Opening of Labour College of Canada, *Gazette du travail*, 63, Juillet 1963.

— Swerdlow Reports Progress in Labour College Plans, *Canadian Labour* 7, Décembre 1962, p. 41.

— Bert Hepworth, "The Labour College of Canada", *Convergence* 6, 1973, 2, p. 91-94.

— M. Swerdlow, "Labour College of Canada", (avec résumé en français), *Canadian Labour*, 8, avril 1963, p. 5-7.

— H.D. Woods, "Evaluating the Labour College of Canada", in J. Roby Kidd et Gordon Selman, *Coming of Age: Canadian Adult Education in the 1960s*, Toronto, Canadian Association for Adult Education, 1978, p. 181-187.

McGill et l'Université de Montréal¹¹⁴. Le Collège des travailleurs s'inspire de programmes de formation ouvrière élaborés d'abord en Angleterre, puis aux États-Unis.

À une époque où le mouvement syndical se trouvait en pleine expansion, il était nécessaire de fonder une institution qui donne des leaders à ses différentes instances.

Le Collège des travailleurs a pour objectif de donner à ceux-ci une formation qui dépasse le cadre d'un simple apprentissage technique. Un enseignement en sciences humaines et sociales y est dispensé, en plus d'un enseignement théorique et pratique du syndicalisme. La collaboration des universités à sa création donne une dimension particulière à son action, dans le mouvement syndical; ainsi, le collège permet à des travailleurs d'accéder à des études universitaires qui leur étaient interdites jusqu'alors. Le passage au Collège des travailleurs peut même constituer une première étape dans la poursuite d'études universitaires institutionnelles. Il faut souligner le caractère entièrement bilingue et biculturel de cette institution.

Le collège dispose d'un personnel administratif et de locaux permanents à Montréal. Tous les printemps, il offre 5 cours donnés en français et en anglais, par des professeurs universitaires. Ils portent sur l'économie, l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, le syndicalisme et les relations de travail. Chacun correspond à un cours universitaire de premier cycle, d'une durée d'un semestre.

Les étudiants proviennent du Québec, du Canada, et même de l'étranger. En 1972, on comptait déjà 800 diplômés dont 54 % d'anglophones, 30 % de francophones et 16 % d'allophones.

Le collège, qui s'est beaucoup développé depuis le milieu des années soixante-dix, offre des services d'éducation et de recherche aux syndicats canadiens.

La formation des dirigeants d'entreprise

Le Centre des dirigeants d'entreprise

Créée en 1943, l'Association professionnelle des industriels prend le nom de Centre des dirigeants d'entreprise en 1966 et accentue, à la même époque, son caractère interprofessionnel. Ses membres prônent le développement d'un mouvement voué au progrès social, d'une association patronale et d'un syndicat patronal. Selon eux, «le social est indissociable de l'économique¹¹⁵.» Ils s'impliquent directement dans les pourparlers visant la fondation du Conseil du patronat. Ils travaillent à la création d'un programme de formation, à l'accroissement d'activités de promotion du développement économique et à l'accélération

des études sur la réforme des lois ouvrières. À toutes fins pratiques, le centre poursuit le travail de l'ancienne association, puisque ses activités s'exercent, comme par le passé, auprès des dirigeants d'entreprises, des organisations patronales et des législateurs¹¹⁶.

Les programmes du centre sont toujours orientés vers l'information et la consultation. Certaines expériences pilotes ont lieu à travers la province. On identifie 2 types d'activités: le stage d'équipe et le groupe de travail inter-entreprises.

Déjà, en 1965, on met sur pied un premier stage portant sur le travail d'équipe. Les techniques utilisées varient durant les 3 jours que dure le stage. Les participants se recrutent dans la petite entreprise, au niveau de la direction générale; dans la moyenne entreprise, au niveau des cadres intermédiaires; tandis que la grande entreprise délègue, à l'occasion, des spécialistes. Les groupes sont composés de 10 à 15 participants, originaires de la même région. Au cours de la même année, le groupe de travail inter-entreprises fait l'analyse du fonctionnement d'une entreprise choisie par les participants.

En 1966, l'équipe du service de formation lance le programme de coopération pour l'accroissement de la productivité dans les entreprises. Au préalable, elle s'était assurée de la collaboration du ministère de l'Éducation du Québec. Ce nouveau programme comprend le stage en travail d'équipe et le groupe de travail inter-entreprises, auquel on ajoute le groupe de travail en administration et enfin le groupe auto-diagnostic. On enregistre plus de 400 inscriptions dans les divers groupes de travail que le centre a mis sur pied, cette même année.

En 1967, des transformations sont entreprises. Le nouveau programme comprend 3 stages ayant comme sujet la planification. De plus, on tente d'étendre le recrutement au niveau régional et provincial. Le ministère de l'Éducation appuie de nouveau le programme. Une première phase rejoint 280 participants et une deuxième, environ 75¹¹⁷.

Dans l'ensemble, de juillet 1964 à juillet 1967, quelque 800 personnes ont participé aux stages du Centre des dirigeants d'entreprise, et 262 entreprises ont participé au seul programme de coopération pour l'accroissement de la productivité¹¹⁸. Enfin, l'ensemble des programmes du Service de formation vise l'amélioration de l'efficacité de l'administrateur et de la productivité de l'entreprise.

Jusqu'à maintenant, les entreprises qui se sont engagées dans ce processus ont témoigné effectivement d'un accroissement de la productivité et d'une augmentation sensible des profits¹¹⁹.

114. La Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.) a soutenu le Collège pendant un certain temps, mais elle s'est retirée en 1967.

115. J. Brunelle, «Le Centre des dirigeants d'entreprise et la formation des adultes», *Cahiers de l'I.C.E.A.*, n°8 8-9, p. 23.

116. *Idem*, p. 25.

117. R. Gagné, *op. cit.*, p. 44, 45, 47.

118. *Idem*, p. 50, 51.

119. *Idem*, p. 61.

Chronologie de l'éducation des adultes en milieu industriel 1950-1970

- 1952 Création du Collège du travail de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada
 - 1953 Le gouvernement du Québec crée la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay 1953-1956)
 - 1956 Création de l'Institut canadien d'éducation des adultes
 - 1957 Création de la Fédération des travailleurs du Québec par la fusion de la Fédération provinciale du travail du Québec (1937-1957) et de la Fédération des Unions industrielles du Québec (1952-1957)
 - 1958 Les Écoles normales sont autorisées à présenter un Brevet en enseignement spécialisé et un Certificat en études pédagogiques
 - 1960 Loi fédérale d'assistance à la formation technique et professionnelle
 - 1960 La deuxième Conférence mondiale sur l'éducation des adultes a lieu à Montréal
 - 1961 La Confédération des travailleurs catholiques du Canada devient la Confédération des syndicats nationaux
 - 1961 Le gouvernement du Québec crée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent 1963, 1964, 1966)
 - 1961 Le gouvernement du Québec crée le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Rapport Tremblay de 1962)
 - 1961 L'Université de Sherbrooke crée un Baccalauréat en Enseignement technique (1961-1965)
 - 1961 Création du Collège canadien des travailleurs par les Universités de Montréal et McGill, par la Confédération des syndicats nationaux et par le Congrès du travail du Canada. La participation de la Confédération des syndicats nationaux cesse en 1966.
 - 1962 Le gouvernement du Québec crée un Comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage
 - 1964 Le gouvernement du Québec crée le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation
 - 1964 Création de l'École normale d'enseignement technique (ENET, 1964-1969)
 - 1964 Le gouvernement du Québec adopte la Loi de l'enseignement spécialisé
 - 1966 Le gouvernement du Québec crée le Service de reclassement de la main-d'oeuvre
 - 1966 L'Association professionnelle des industries devient le Centre des dirigeants d'entreprise
 - 1967 Le ministère de l'Éducation du Québec crée la Direction générale de l'éducation permanente
-

La culture : un outil de formation

Pendant très longtemps, l'accès à diverses formes d'activités culturelles était l'apanage des milieux bourgeois. Progressivement, toutefois «la culture» est devenue accessible à des tranches de la population de plus en plus larges. Enfin, récemment, on a assisté à une véritable offensive visant à démocratiser et à élargir l'accessibilité aux activités culturelles. Au Québec, la création d'un ministère des Affaires culturelles au début des années soixante, la création des centres culturels et de loisirs, et la montée du jeune théâtre en témoignent. Nous avons choisi de rappeler brièvement quelques éléments du développement des bibliothèques, et de mentionner certaines initiatives de la radio et de la télévision en matière d'éducation qui sont des exemples, parmi bien d'autres, du souci accordé à la démocratisation de la culture.

Les bibliothèques

Comme nous l'avons signalé à maintes reprises, le Québec était en retard quant à l'organisation des bibliothèques, quant à la bibliothéconomie et à la formation des bibliothécaires. À partir des années cinquante, on va tenter de rattraper le temps perdu, mais certaines bibliothèques avaient déjà tenté de démocratiser l'accès de leurs services au grand public. Mentionnons ici l'expérience poursuivie par la Bibliothèque de Montréal.

Une expérience originale «Votre auteur préféré»

La Bibliothèque de Montréal inaugure, en 1945, une série de conférences dans le cadre d'un projet intitulé «Votre auteur préféré». Ce projet est mis sur pied, grâce à une première subvention de 500 \$ des autorités municipales. La Bibliothèque de Montréal voulait ainsi jouer le rôle d'un véritable centre culturel et stimuler la lecture dans le milieu. Jusqu'en 1954, on présente 10 causeries par année; elles obtiennent un très grand succès auprès d'un public avide de rencontrer des auteurs canadiens. Germaine Guèvremont, Marius Barbeau, Robert Choquette se présentent tour à tour à cette tribune. Laissons B. Faucher nous dire ce qu'il en pense: *Bien sûr, plusieurs manifestations dignes de mention se tenaient à Montréal. Des sociétés et des associations comme l'Alliance française, le Club musical et littéraire, la Société d'étude et de conférences, la Société des écrivains et j'en passe méritent d'être loués pour l'organisation de conférences, de travaux littéraires, de soirées de théâtre, de musique. Mais il faut bien l'avouer, tout cela était considéré par la majorité des gens comme un luxe et on y retrouvait une*

*classe de privilégiés*¹²⁰.

Les conférences de la Bibliothèque de Montréal s'achèvent en 1954, victimes de la concurrence d'un nouveau mode de communication, la télévision.

La loi de 1959

Jusqu'en 1959, il n'existe pas de législation provinciale en matière de bibliothèques publiques, et le Québec, là aussi, entend se réajuster: *77 ans après l'Ontario et 22 ans après la Nouvelle-Écosse, dans cet intervalle de 55 ans, les autres provinces avaient agi, le Québec constatant le retard moyen de 60 ans qu'il avait à rattraper en comparaison du reste du Canada, consentait enfin à assumer ses responsabilités*¹²¹.

Sous la juridiction du Secrétaire de la province d'abord, puis à compter du 1^{er} avril 1961, sous la juridiction du ministère des Affaires culturelles, la loi de 1959 crée deux organismes indépendants:

- la Commission des bibliothèques publiques du Québec, organisme permanent et consultatif, est chargée d'étudier les problèmes relatifs à l'établissement, au maintien et au développement des bibliothèques.
- le Service des bibliothèques publiques du Québec, organisme administratif gouvernemental constitué du directeur des bibliothèques publiques et de tous les fonctionnaires nécessaires à son activité, est chargé de veiller à l'exécution de la loi.

Deux enquêtes sont alors immédiatement mises sur pied. La première, auprès des 1672 municipalités du Québec pour connaître les dépenses, per capita, dévolues aux loisirs, à l'instruction primaire et aux bibliothèques. L'autre est menée auprès de toutes les bibliothèques publiques; cette dernière est, par la suite, devenue permanente et annuelle. Les résultats de la première enquête sont éloquentes. Le Québec se trouve, quant au nombre de bibliothèques, de bibliothécaires ou de livres, au 9^e ou 10^e rang de toutes les provinces... Il y a un manque criant de fonds et les conseils municipaux ne semblent pas se préoccuper du sort des bibliothèques. De plus, il y a pénurie de bibliothécaires professionnels, puisqu'on ne peut pas les payer. On se fie en grande partie au bénévolat.

120. B. Faucher, «Votre auteur préféré» à la Bibliothèque de Montréal, dans *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, op. cit., p. 389.

121. G. Martin, «La direction des bibliothèques publiques au Québec», *idem*, p. 650.

La loi de 1959 se caractérise par sa portée très générale, ce qui doit lui permettre beaucoup de souplesse, mais «à l'encontre des lois des autres provinces[...] la loi des bibliothèques publiques du Québec ne trouve aucun corollaire et aucun appui dans les lois municipales qui ne sont que permissives, alors qu'elles devraient être coercitives en matière d'établissement et de financement des bibliothèques publiques¹²².»

En 1964, une réglementation parfait la loi de 1959 en définissant comment les subventions seront attribuées. Ces subventions tiennent compte d'un per capita uniforme de la population desservie. Il a fallu 10 ans pour prendre conscience de l'injustice de ce type de répartition. En 1975-1976, on applique plutôt une justice distributive. La subvention versée par Québec devient alors principalement un pourcentage variable de la contribution municipale. Plus la municipalité est pauvre, plus la subvention qu'elle reçoit sera élevée.

Les bibliothèques publiques et les bibliothèques scolaires

Dans les années soixante se pose, ici comme ailleurs, le problème de l'intégration des bibliothèques publiques et des bibliothèques scolaires. C'est l'époque du centralisme étatique. En 1965, le ministre de l'Éducation et celui des Affaires culturelles forment un comité pour étudier cette question. Les résultats de l'enquête confirment que l'intégration des deux types de bibliothèques, scolaire et publique, est mauvaise à tous les points de vue. Un document gouvernemental vient corroborer cette assertion en 1973. Tout sépare les 2 types de bibliothèques : les clientèles, les objectifs, les collections et même les horaires. La bibliothèque publique doit être ouverte tous les jours, même le dimanche, y compris le soir et pendant la saison estivale; de plus, elle devrait offrir des services particuliers aux aveugles et aux handicapés. Même au niveau des coûts, les avantages sont à la séparation des deux types de bibliothèques. En voici un exemple : *À Rivière-du-Loup, la bibliothèque publique logeait depuis neuf ans dans un complexe scolaire-loisirs qu'elle quitte en 1964 pour aménager dans une maison du centre-ville. Un an après le déménagement, le nombre de ses clients passe de 373 à 2 861. Le nombre de ses prêts passe de 9 060 à 37 451.*

Le même phénomène se produit à Alma. On a ainsi la preuve que, si les bibliothèques publiques sont situées dans des lieux très fréquentés par les travailleurs, elles sont beaucoup plus utilisées.

On crée tout de même des comités régionaux, chargés de remplir différentes tâches pour les deux types de bibliothèques, comme par exemple, les achats de livres.

Enfin en 1974, le ministre des Affaires culturelles et le ministre de l'Éducation signent un protocole d'entente pour permettre que certaines bibliothèques d'enseignement soient «assimilables aux bibliothèques publiques», afin de desservir des municipalités de 20 000 habitants qui ne posséderaient pas de bibliothèque publique locale subventionnée.

122.

Les bibliothèques centrales de prêts

Dans les années soixante, le gouvernement commence à s'intéresser aux disparités régionales. S'il est impensable de songer à créer dans tous les villages une bibliothèque, il est tout aussi inadmissible que les populations éloignées des grands centres ne puisse en bénéficier. Pour résoudre ce dilemme, le Service des bibliothèques publiques a imaginé une nouvelle formule de bibliothèque centrale de prêt (B.C.P.).

La B.C.P. est un organisme régional, créé par le ministère des Affaires culturelles. Elle intervient auprès des municipalités de 5 000 habitants, pour développer des services de bibliothèques. La B.C.P. assure aux citoyens l'accès à l'information et à la documentation sous toutes ses formes. Elle prête aussi bien des livres, des disques que des oeuvres d'art. Elle procède au renouvellement périodique, en tout ou en partie, des collections de livres qu'elle a préalablement achetées et déposées dans les bibliothèques des municipalités contractantes. Le ministère des Affaires culturelles assume 80 % des dépenses et le reste des frais revient aux municipalités.

Chaque B.C.P. est une «corporation privée» aux termes de la loi. L'administration en est confiée à un administrateur délégué et à 8 membres élus par l'assemblée générale annuelle des représentants des municipalités affiliées. La première B.C.P. est mise sur pied en Mauricie, en 1962. Au nombre de 5, en 1975, elles sont au nombre de 10 en 1980 et couvrent tout le territoire. L'ensemble des B.C.P. dessert 683 986 personnes dont 21,8 % sont des usagers inscrits. Elles possèdent 1 175 355 livres. Les prêts sont de 3,8 par tête. Elles rejoignent chacune 6 à 147 municipalités et emploient en 1979-1980, 110 personnes à plein temps dont 16 bibliothécaires¹²³.

Les B.C.P. font en commun le traitement de leur documentation; elles centralisent leurs opérations techniques et s'apprennent à informatiser leur système de rotation des collections de livres¹²⁴.

Les bibliothécaires

Comme nous l'avons vu avant les années soixante, le bibliothécaire, généralement formé par les études classiques est considéré comme un humaniste et un érudit qui passe une grande partie de son temps à faire des recherches dans la solitude derrière les rayons d'une bibliothèque accessible à un petit groupe de privilégiés¹²⁵.

Lorsqu'il conseille un livre, il tient compte de la morale catholique. «Il voit la bibliothèque comme un temple sacré, un genre de musée où l'on entrepose et conserve des documents¹²⁶.» La profession de bibliothécaire représente une singulière profession qui réclame de ceux qui l'exercent beaucoup d'abnégation; elle est fort mal payée. Par exemple, l'École de

123. *Biblio-contact*, vo. VI, n° 1.

124. G. Gagnon, *Argus*, vol. 10, n° 1, jan.-fév. 1981.

125. G. Gagnon, «Les idéologies des bibliothécaires canadiens-français, (1951-1968)», dans *Documentation et bibliothèques*, vol. 22, n° 4, 4 décembre 1976, p. 169-179.

126. G. Gagnon, *op. cit.*, p. 172.

bibliothéconomie de Montréal a dû intervenir en 1949, auprès des autorités municipales, pour souligner que ses diplômés n'étaient pas assez rétribués¹²⁷. Le bibliothécaire est le plus souvent un enseignant à la retraite, un religieux ou une dame bénévole. Il y a énormément de femmes qui exercent cette profession, depuis les années cinquante.

À partir des années soixante, tout change. La population des cégeps est très différente culturellement de celle des collèges classiques, elle éprouve d'autres besoins. On assiste à une professionnalisation de l'emploi de bibliothécaire, confirmée par la création, en 1969, de la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec et de l'Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED) qui remplace, en 1972, l'Association canadienne des bibliothécaires de langue française. Devant les orientations nouvelles de l'éducation vers les sciences pures et les sciences sociales, la spécialisation des bibliothécaires s'impose. Les problèmes de «compétence remplacent, à l'ordre du jour des congrès, les problèmes d'humanisme chrétien¹²⁸.» Enfin, l'introduction de l'informatisation et de l'automatisation libèrent, en partie, les bibliothécaires des tâches répétitives, et leur permettent de mieux s'occuper des besoins des usagers. Quelques grandes écoles ont permis, depuis quelques décennies, d'accroître la formation professionnelle des bibliothécaires. Nous en avons retenu ici deux exemples.

L'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal

Dans les années cinquante, l'École de bibliothéconomie, créée en 1937, continue de connaître des difficultés financières qui remettent toujours en question son existence. De 1952 à 1957, l'École touche du gouvernement provincial 1 000 \$ par an, sauf pour 1953-1954 où cette somme est doublée. C'est à la même époque que le gouvernement fédéral commence à lui octroyer des subventions. Malgré cela, l'École ne peut même pas s'offrir de locaux bien à elle. Elle n'a pas de directeur à plein temps, de professeurs de carrière, ni de bibliothèque en bibliothéconomie¹²⁹. Pour boucler son budget, elle continue à donner un diplôme en bibliothéconomie, alors même que les autres universités l'ont aboli. Le programme menant à ce diplôme se donne en session d'été et, ce de fait, obtient beaucoup de succès. Parallèlement à sa bataille financière, l'École poursuit une bataille au niveau de son statut. Ce n'est qu'en 1954 qu'elle est incorporée et il lui faudra attendre 1961, pour que l'Université de Montréal la prenne entièrement en charge sous le nom d'École de bibliothéconomie; l'École avait cherché désespérément, pendant des années, à obtenir un statut d'École affiliée.

127. M. Durand, «L'école de bibliothécaires de l'Université de Montréal, 1937-1962», dans *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, ASTED, tome II, 1977, p. 500.

128. G. Gagnon, *op. cit.*, p. 171.

129. M. Lajeunesse, «La formation des bibliothécaires francophones au Québec depuis 1961: L'École de bibliothéconomie», dans *Livre, bibliothèque et culture québécoise*, *op. cit.*, p. 509.

Depuis 1961, les programmes sont nettement axés vers les modes de gestion et la technologie développée aux États-Unis. En 1964, l'École propose un programme de baccalauréat en 2 ans plutôt qu'en un, afin de répondre aux exigences de l'*American Library Association* dont elle recherche en vain l'agrément, depuis sa mise sur pied en 1937. De plus, depuis 1970, l'École offre un programme de maîtrise en 2 ans¹³⁰, ce qu'offre l'Université McGill depuis beaucoup plus longtemps. Enfin à partir de 1967, des liens plus étroits se sont noués avec la France, à l'occasion de la création de la Bibliothèque Nationale du Québec, héritière de la Bibliothèque Saint-Sulpice fondée en 1844. Les échanges de stagiaires se sont intensifiés.

L'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal peut dès lors, puisant aux sources françaises et américaines, acquérir une originalité en tant qu'unique école française d'Amérique.

Le Stage de La Pocatière

Au début des années soixante, les directeurs de bibliothèques des collèges classiques constatent le retard accumulé dans l'organisation fonctionnelle de leurs bibliothèques et le manque de formation du personnel. Celui-ci n'est pas en mesure de répondre aux nouvelles formes scientifiques d'organisation, juste au moment (1963) où l'Université Laval cesse de donner des sessions d'été de formation en bibliothéconomie. Alors, sous l'égide de la Fédération des collèges classiques, un projet de stages est mis sur pied. Il est confié au directeur de la bibliothèque du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, l'abbé Raymond Boucher.

Les stages de La Pocatière vont se tenir de 1964 à 1971. Ils sont d'une extrême importance puisque pendant la même période, les bibliothèques accroissent leurs ressources et leurs services. Deux types de stages sont proposés: une session de 4 semaines traitant de tous les travaux d'un bibliothécaire et une session courte, uniquement sur l'inventaire des ouvrages. Ces sessions de formation ont connu également un immense succès. En 8 ans, un millier de stagiaires ont fréquenté La Pocatière. Ils venaient de tous les coins de la province et travaillaient principalement au sein des collèges, des écoles secondaires et des écoles normales. L'originalité du Stage de La Pocatière réside dans sa formule pédagogique qui privilégiait les travaux pratiques en petits groupes de 30 stagiaires, guidés par 4 à 5 professeurs et tuteurs. Ceci était rendu possible par le mode de rémunération des professeurs et tuteurs. Ils recevaient un salaire hebdomadaire, calculé sur la base du salaire qu'ils recevaient de par leur emploi régulier. Ce système permettait même d'adjoindre aux groupes de travail des appariteurs et des secrétaires.

En 1968, ce Stage connaît un nouveau développement en prenant en charge les cours de bibliothéconomie scolaire, organisés précédemment (1962 à 1967) sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Tout en conservant son autonomie administrative et pédagogique, le Stage s'affilie au cégep de La Pocatière, en 1970. Il vise ainsi à faire bénéficier ses participants d'une reconnaissance officielle de niveau collégial et à

130. M. Lajeunesse, *op. cit.*, p. 509.

obtenir des fonds supplémentaires. Il s'incorpore, la même année, comme institution privée sous le nom de Société du Stage de La Pocatière. Toutefois, cela ne satisfait pas le ministère de l'Éducation qui demande au Stage de s'intégrer réellement à une institution de niveau collégial, autorisée à dispenser des cours réguliers de bibliothécaire. Mais il était impossible au Stage de répondre à cette demande sans remettre en question toute sa formule pédagogique, puisque les professeurs d'éducation permanente, à l'intérieur d'un cégep, sont payés à l'heure, et non à la semaine. Le Stage de La Pocatière disparaîtra donc, victime d'un manque de souplesse de la part de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) et de l'incompréhension du cégep de La Pocatière qui réclamait qu'on coupe au Stage les subventions du ministère de la Main-d'œuvre. En 1972, la D.I.G.E.C. décide que les cours du stage seront donnés par le cégep François-Xavier Garneau de Québec. À partir de cette date, la Société du Stage poursuit son travail uniquement à travers ses publications qui doivent s'autofinancer. Ironie du sort, ces publications ont été adoptées pour l'enseignement de la bibliothéconomie dans les cégeps du Québec.

La situation actuelle

Enfin, plus près de nous, depuis 1976, l'État a fait un effort pour améliorer le sort des bibliothèques municipales, en doublant leur budget de soutien qui passe de 3 à 6 millions de dollars.

En 1979, on comptait au Québec 109 bibliothèques municipales et 10 bibliothèques centrales de prêts. La population globale compte 6 333 244 habitants, les bibliothèques municipales desservent 4 164 910 personnes dont 23 % sont des usagers inscrits. Elles emploient 148 bibliothécaires¹³¹.

En 1976, 25 % des bibliothèques publiques, dans les municipalités de plus de 5 000 habitants sont informatisées, ce qui entraîne une rationalisation de l'emploi de leurs ressources. «La conception de la bibliothèque est ainsi bien différente de celle de la bibliothèque traditionnelle. Elle devient un centre d'animation à la culture et de promotion du livre¹³².»

Enfin rappelons que, si les bibliothèques du Québec ont profité, depuis une dizaine d'années de l'apport d'innovations techniques, elles ont aussi bénéficié de l'amélioration de la formation de leur personnel. À côté des cours de l'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal, on a créé depuis 1970 un certificat d'animation des bibliothèques, à la F.E.P. de l'Université de Montréal¹³³. Ce certificat de 30 crédits a rejoint en majorité des enseignants du niveau primaire, dont un fort pourcentage de femmes de 35 à 55 ans. En 1970, 70 étudiants s'inscrivent au certificat tandis qu'à l'automne 1980, il y en a 125.

131. Biblio-contact, vol. VI, n° 1, p. 16 à 19.

132. G. Gagnon, *art. cit.*

133. L. Payette, *La satisfaction et les besoins des étudiants du Certificat d'animation des bibliothèques*, FEP, U. de Montréal, à paraître, 1981.

Les médias et la formation culturelle

Au début des années cinquante, dans le domaine culturel, c'est la «grande noirceur». Une frange de plus en plus large de la population va se mettre à contester les valeurs morales et artistiques qui empêchent la culture québécoise de s'épanouir dans des directions nouvelles. En 1953, une nouveauté technologique, la télévision, viendra bouleverser les modes de vie et les modes de pensée. Des années soixante à nos jours, 3 phénomènes marquent particulièrement le monde des médias : la création d'une télévision éducative, l'émergence des médias communautaires et un développement technologique rapide.

La radio et les émissions féminines¹³⁴

Avant l'arrivée de la télévision, c'est la radio qui accomplissait un travail d'éducation de masse. Il existait seulement quelques émissions ayant un caractère plus proprement éducatif. Dans les années quarante, on connaissait une émission féminine, «Fémina», dont Thérèse Casgrain et Jovette Bernier avaient la responsabilité. En 1953, Radio-Canada inscrit à nouveau sa programmation «Fémina» dont la responsabilité est dévolue à Louise Simard qui en est à la fois animatrice, chercheuse et réalisatrice, à cause des budgets alloués qui sont très limités.

«Fémina» se veut réellement une émissions éducative pour les femmes. Le contenu en est très varié, chroniques féminines habituelles, art culinaire ou mode, mais surtout des chroniques tout à fait nouvelles : la diététique qu'on croyait jusque-là réservée aux hôpitaux, l'économie avec des thèmes comme construire sa maison, acheter une voiture ou équilibrer un budget familial, et même la politique grâce à la collaboration de gens aussi connus qu'André Laurendeau ou André Patri. Il faut souligner qu'on n'avait jamais osé parler politique avant, dans le cadre d'une émission féminine.

Cette émission quotidienne d'un quart d'heure rejoint un large public et constitue un des premiers essais sérieux de vulgarisation des connaissances, sur les ondes de la radio. Parallèlement, Radio-Canada met en onde une autre émission à caractère éducatif qui va durer 11 ans *Psychologie de la vie quotidienne* avec Théo Chantier comme animateur et Louise Simard comme réalisatrice.

Certes, d'autres émissions à contenu éducatif comme les émissions culturelles, musicales et littéraires existaient aussi, mais elles ne s'adressaient qu'à une petite minorité. L'un des directeurs de Radio-Canada, Marc Thibault citera d'ailleurs, devant la Commission d'enquête sur la radiodiffusion, dans les années soixante, «Fémina» et «Psychologie de la vie quotidienne» comme modèles d'émissions éducatives.

Une révolution : la télévision

L'introduction de la télévision dans chaque foyer québécois a eu un impact considérable sur la formation de tous les membres de la société québécoise.

134. Note : les données de ce paragraphe ont été recueillies auprès de Mme Lise Simard.

*Depuis le peuplement du Canada par des habitants venus d'Europe, l'expansion de la télévision est sans doute l'événement qui, dans le laps de temps le plus court, a le plus massivement et le plus radicalement influencé l'échelle concrète des valeurs et la vie quotidienne de la jeunesse québécoise*¹³⁵.

On pourrait s'étonner du succès fulgurant qu'a connu l'introduction de ce nouveau médium, dans une société attachée surtout à ses traditions. Marcel Rioux donne une explication de ce phénomène: *la persistance de la communication orale chez les québécois [...] est probablement [...] une des raisons pour lesquelles le québécois se sent tellement à l'aise dans ce monde nouveau des communications électroniques. Ce serait un autre exemple du privilège du retard historique dont parlait Trotsky*¹³⁶.

Dans ses réflexions, Marcel Rioux s'appuie sur les ouvrages de Marshall McLuhan qui, *parle du village global comme de la forme de civilisation vers laquelle les sociétés industrielles se dirigent... Pour lui, l'âge du village global succède à l'âge de l'écriture. N'étant plus astreint à la linéarité que commande l'écriture et à la dissociation entre la sensation et l'intellect qu'elle entraîne, l'homme du village global vivra dans un monde où tous communiqueront avec tous, se servant de tous les moyens que la technologie met à leur disposition [...]*

*Comme le québécois a quitté son propre village beaucoup plus tard que les autres Nord-Américains [...] il n'a pas grand chemin à faire pour se trouver de plein-pied avec le village global de McLuhan. Retardataire dans certains domaines depuis la Conquête anglaise, les québécois se retrouveront aux premières loges d'un monde en gestation*¹³⁷.

Les émissions qui obtiennent un succès immédiat sont les téléromans, héritiers du radio-feuilleton. Dans leur recherche sur le téléroman québécois entre 1960 et 1971, Line Ross et Hélène Tardif qualifient les téléromans de fades et de conservateurs, sur le plan idéologique. Elles concluent que «la télévision apparaît comme le plus prudent et le plus censuré des médias». Toutefois, elles reconnaissent la «fonction d'exemplarité de ce mode d'approche du réel. Constamment les téléromans nous murmurent: telle est notre société, ainsi va la vie de chacun; ce personnage, si ce n'est nous, c'est notre voisin»¹³⁸.

La télévision, miroir d'une société, a constitué un des outils qui a permis à la société québécoise de mettre au point une définition renouvelée de son identité collective. Le nouveau médium fut aussi, dès le départ, un instrument d'ouverture sur le monde. Une émission comme «Point de mire», animée par René Lévesque à partir de 1955-1956, a été un véritable cours de sciences politiques, de sociologie et de géographie. Selon le sociologue Jean Cazeneuve, la télévision devient «le principal moyen de connaissance du monde, pour la plupart des individus de toute condi-

tion»¹³⁹. Dans les années soixante-dix, environ 98 % des foyers québécois possèdent au moins un appareil de télévision et plus de 40 %, deux ou davantage¹⁴⁰.

La télévision transmet de l'information. La question est de savoir si celle-ci se traduit en termes de formation chez celui qui reçoit les messages. Il n'y a rien de plus difficile à évaluer. Lorsque Radio-Canada proposait à la fin des années soixante, des cours universitaires, on pouvait mesurer ce que l'étudiant avait appris par les travaux qu'il devait renvoyer. Ce n'est pas le cas pour la plupart des émissions. Les sondages nous renseignent sur le nombre de téléspectateurs, sur ses préférences, sur ses caractéristiques mais jamais, ils ne peuvent nous apprendre ce que le téléspectateur a conservé en mémoire du contenu d'une émission, ni dans quelle mesure les messages transforment ses attitudes. On peut seulement dire qu'il y a des émissions dont le caractère éducatif est plus marqué que d'autres comme, par exemple, à Radio-Canada, «Sciences et réalités» ou des émissions dans lesquelles on reconnaît plus spécifiquement une volonté de transformer les mentalités, telle «Jeannette veut savoir» à Télé-métropole¹⁴¹.

Pour calculer l'impact des émissions en terme de formation, il faudrait se doter, maintenant, des instruments de mesure adéquats.

Radio-Québec: une télévision éducative

Radio-Québec possède une histoire vieille d'un demi-siècle. C'est, en effet, en 1929 qu'est soulevée pour la première fois la question de la création d'une radio nationale pour le Québec. Le 8 janvier 1929, le premier ministre Alexandre Taschereau présente ainsi son projet: *Nous avons cru que si le gouvernement du Québec avait son poste émetteur, nos esprits dirigeants et nos éducateurs pourraient à des jours et à des heures fixes parler à nos familles groupées autour du foyer*¹⁴².

La «Loi relative à la radiodiffusion en cette province» est sanctionnée le 4 avril 1929. Un jeune député, Maurice Duplessis s'y oppose, de crainte que le gouvernement n'intervienne trop dans le secteur de l'éducation.

Entre la présentation de cette loi et sa sanction, le gouvernement fédéral n'est pas demeuré inactif. Le 18 février 1929, celui-ci réclame l'avis de la Cour Suprême sur la constitutionnalité de la nouvelle loi. Le 30 juin, la Cour Suprême se prononce en faveur des revendications du fédéral; la loi provinciale est jugée inconstitutionnelle. La province de Québec ne s'en tient pas pour battue; elle soumet sa cause au Conseil privé de Londres qui, le 9 février 1932, confirme le jugement de la cour Suprême...

Treize ans plus tard, le gouvernement du Québec revient à la charge avec, cette fois, Maurice Duplessis à sa tête. On peut lire dans le discours du trône du 13 mars 1945 que: *L'éducation est du ressort des provinces, la radio est essentiellement éducative, les pro-*

135. R. Grégoire, *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978, p. 1.

136. M. Rioux, *Les Québécois*, Seuil, Paris, 1978, p. 50.

137. M. Rioux, *op. cit.*, p. 49.

138. Réginald Grégoire, *op. cit.*, p. 24.

139. Jean Cazeneuve «L'homme téléspectateur», p. 93; cité dans Réginald Grégoire, *op. cit.*, p. 21.

140. Réginald Grégoire, *op. cit.*

141. Ces émissions sont diffusées en 1981.

142. Archives de Radio-Québec.

vines ont conséquemment le droit de se prévaloir d'une radio provinciale[...] c'est donc le droit, le devoir du Québec de faire connaître sa population, sa mentalité, sa vraie figure et de faire entendre ses revendications. Et personne ne peut le faire que des québécois par l'entremise d'une radio-québécoise¹⁴³.

Avec l'accord du chef de l'opposition Adélar Godbout et celui du chef du Bloc Populaire, André Laurendeau, la «Loi autorisant la création d'un service provincial de radio-diffusion» est sanctionnée le 20 avril 1945. Elle institue l'Office de la radio du Québec qui, toutefois, ne deviendra réalité qu'en 1968, soit 23 ans plus tard. Pendant ce temps, c'est-à-dire de 1945 à 1968, le Québec, comme les autres provinces, va continuer à laisser l'initiative au gouvernement fédéral, en matière de communication.

En 1968, le débat constitutionnel autour de la juridiction en matière de communication reprend de la vigueur. Le gouvernement fédéral présente un projet de loi qui a, entre autres objectifs, celui de lui permettre d'investir le champ de la radio-télévision éducative¹⁴⁴.

Pour contrer cette intervention, le gouvernement du Québec promulgue la création, par un arrêté en conseil, de l'Office de la radio du Québec. En 1969, une loi spéciale donne naissance à Radio-Québec. À la suite des pressions des gouvernements provinciaux, le gouvernement fédéral retire son projet de loi. Radio-Québec, après avoir été producteur pour d'autres organismes, dont le ministère de l'Éducation en particulier, devient diffuseur indépendant en 1972¹⁴⁵. Trois ans plus tard, Radio-Québec diffuse sur bande UHF, et non plus par l'intermédiaire de la cablovision, élargissant ainsi sa clientèle.

À la suite de l'action entreprise par l'Institut canadien d'éducation aux adultes qui publie en 1974 un document de travail intitulé «Radio-Québec, pour qui?», le Conseil des ministres du Québec refuse d'accorder à l'O.R.T.Q. les crédits nécessaires à la réalisation de la seconde phase de son plan d'expansion. Des audiences publiques sont organisées. L'I.C.E.A. y dépose un mémoire sous le titre «Le défi de Radio-Québec: démocratiser la télévision.»

Ce mémoire rassemble les critiques et suggestions adressées à Radio-Québec par de nombreux organismes et groupes populaires de toute la province.

On reproche à Radio-Québec :

- d'avoir failli à sa tâche d'éducateur populaire. Elle se serait, selon l'I.C.E.A., contentée de produire des émissions à caractère éducatif «pour individu moyen considéré comme simple consommateur à qui l'on dit ce qu'il est bon de savoir et comment il faut se comporter pour être heureux en société»,

143. Archives de Radio-Québec.

144. Voir *Rapport du comité de travail du Comité ministériel permanent du développement culturel sur le développement de Radio-Québec*, président, Guy Rocher, Québec, 1978.

145. I.C.E.A., *Le défi de Radio-Québec à démocratiser la télévision*, mémoire présenté à l'O.R.T.Q. lors des audiences publiques à Montréal, les 28, 29 et 30 octobre 1976.

- de n'avoir pas développé un nouveau modèle entre la télévision de masse et la télévision communautaire,
- de n'avoir pas prévu des mécanismes précis de participation du public à l'élaboration du contenu de ses émissions,
- de ne pas s'être installée d'abord en province,
- d'avoir répondu avant tout aux besoins de l'État, en fonction de sa politique d'autonomie culturelle,
- d'avoir une production trop centralisée à Montréal.

On suggère à Radio-Québec :

- de définir des publics-cibles aux besoins de formation nettement identifiés et aux caractères socio-culturels,
- de définir selon les responsables de «Multi-Média», ses objectifs en terme de promotion collective et non individuelle,
- de soustraire la télévision au contrôle de ceux qui, dans notre société s'en servent pour véhiculer exclusivement leur propre culture, c'est-à-dire nos détenteurs de pouvoirs, politique, économique, intellectuel, artistique...

À la suite de ces audiences publiques, Radio-Québec soumet au gouvernement son plan triennal qui présente les grandes lignes de son plan de régionalisation. Par ailleurs, le Comité ministériel permanent du développement culturel forme un comité spécial, chargé de faire rapport sur divers points concernant le développement de Radio-Québec. En 1978 le comité spécial, dirigé par Guy Rocher, dépose son rapport¹⁴⁶.

Celui-ci consacre le principe de régionalisation comme étant au coeur même du mandat éducatif de Radio-Québec. Il est d'avis que l'on ne doit pas «confiner aux émissions scolaires le seul médium dont dispose le gouvernement du Québec pour répondre à l'ensemble des besoins de développement culturel et social de la population québécoise.» Radio-Québec devrait «s'ouvrir à l'éducation permanente[...]» «produire et diffuser certaines émissions s'adressant à des publics spécifiques.» La programmation de Radio-Québec est, à l'heure actuelle, décidée en fonction de 4 préoccupations.

La première concerne la formation culturelle et sociale d'un vaste public. La seconde concerne la formation de ceux qui n'ont pas encore quitté l'école. Radio-Québec s'en remet, quant à l'élaboration de ce type d'émission, aux spécialistes de l'éducation. Elle consacre aux émissions dites «scolaires» environ 17 % de son temps d'antenne.

La troisième concerne l'éducation permanente. Il s'agit là d'une mosaïque d'émissions dont la teneur varie en fonction des besoins ponctuels d'une population active qui ressent l'impérieux besoin d'un recyclage. Quant au choix et à l'organisation de la matière didactique, Radio-Québec s'en remet aux experts de ce secteur bien particulier de la pédagogie, collaborateurs avec lesquels elle pourvoit ensuite à la production et à la diffusion des émissions, selon une stratégie-horaire susceptible de rejoindre le plus grand nombre

146. Note : voir *Rapport du Comité de travail du Comité ministériel permanent du développement culturel sur le développement de Radio-Québec*, Québec, 1978.

des citoyens intéressés. Radio-Québec consacre actuellement 5 % de son temps d'antenne aux émissions d'éducation permanente.

La quatrième concerne les divers groupes culturels et linguistiques non francophones. Si l'auditoire de Radio-Québec, qui comptait 1 134 000 téléspectateurs en 1979, est très varié, il existe tout de même une sur-représentation des gens scolarisés. 44 % des téléspectateurs de Radio-Québec possèdent 13 années ou plus de scolarité, comparativement à 25 % environ chez les non-spectateurs. Le budget de Radio-Québec pour l'exercice 1980-1981 est de 36 158 500 \$. C'est le ministre des Communications du Québec qui est responsable de Radio-Québec devant l'Assemblée nationale. Pour sa part, la Régie des services publics vérifie si sa programmation est véritablement éducative selon l'énoncé de la loi 4, votée en 1979, qui définit les objectifs d'une programmation éducative comme étant de : favoriser l'exercice du droit des citoyens à l'éducation, promouvoir l'accès des citoyens à leur patrimoine culturel, promouvoir l'accès des citoyens au bien-être économique et social, ou favoriser l'exercice du droit des citoyens à la liberté d'expression et d'information.

Les organisations populaires dans le champ de l'éducation populaire

Parallèlement au développement du réseau public d'éducation des adultes et à son processus d'institutionnalisation, apparaissent au cours des années soixante, des expériences qui se situent à l'extérieur des cadres institutionnels et qui progressivement, vont renouer avec les pratiques populaires d'éducation.

L'émergence d'organisations populaires principalement préoccupées par l'éducation et/ou la culture populaire s'inscrit dans la dynamique générale du «mouvement populaire» qui s'est développé au Québec, en milieu urbain, au cours des 20 dernières années.

Sans revenir de façon très approfondie sur l'histoire de ces organisations (comités de citoyens, groupes populaires, organisations populaires ou autonomes), nous rappellerons certains éléments socio-historiques qui nous permettent de camper l'éducation populaire à l'intérieur d'un courant plus général, plus profond, de remise en question des valeurs sociales et des pratiques politiques de la société québécoise.

Les comités de citoyens

C'est à Montréal que se sont organisés les premiers comités de citoyens en réaction à divers problèmes urbains. En effet, au cours du XX^e siècle, le tissu urbain de Montréal s'est transformé substantiellement pour permettre le développement du capital et la concentration des activités économiques. Cette transformation ne se fera pas sans dégâts pour la structure urbaine. Comme le souligne Pierre Hamel, dans son étude sur les pratiques urbaines revendicatives à Montréal: *L'extension du centre-ville sous les efforts conjugués de l'administration municipale et des agents économiques privés affectera bien entendu la plupart des quartiers périphériques au centre-ville. Ce qui contribuera à la détérioration des conditions de vie d'une partie de la classe ouvrière et des classes populaires puisque ce développement entraînera des émolitions en série et, à moyen terme, des rénovations qui ont des effets directs sur la hausse du prix des loyers*¹⁴⁷.

C'est précisément dans ce contexte qu'apparaissent les comités de citoyens et ce, dans les quartiers du sud-ouest de Montréal, c'est-à-dire les quartiers les plus touchés par la détérioration de l'environnement.

Appuyés par les organisateurs du Conseil des oeuvres

147. P. Hamel, *Analyse des pratiques urbaines revendicatrices à Montréal (1963-1976), Portée et limites de l'action politique autour de la question du logement*, thèse de doctorat, Fac. d'aménagement, U. de M., mai 1979, p. 180.

de Montréal, les comités de citoyens seront les lieux d'une nouvelle pratique d'intervention sociale, inspirée de certaines expériences communautaires américaines. Petit à petit se développe l'action communautaire ou, autrement dit, l'animation sociale qui s'appuie sur une idéologie consensuelle et qui vise à faire participer la population des quartiers défavorisés aux transformations sociales. Dans le cadre des interventions d'action communautaire, se forment de nombreux comités ayant des traits communs: 1) de se définir à partir du lieu de résidence; 2) d'identifier les mêmes problèmes; 3) de faire un travail de sensibilisation des citoyens et de faire pression auprès des pouvoirs responsables; 4) d'utiliser les mêmes méthodes de sensibilisation et de pression; 5) de viser le même objectif à court terme, soit la résolution des problèmes particuliers à chaque milieu; 6) enfin, de donner aux animateurs sociaux la place centrale dans le comité¹⁴⁸.

Mais on constate finalement que les comités de citoyens ont eu peu d'impact sur la transformation des mentalités, dans les quartiers visés, et sur les actions qu'ils entreprennent. Ils atteignent rapidement un plafond dans leur type d'intervention. Tel est le bilan que plusieurs ont formulé, à la fin des années soixante¹⁴⁹. Autant les animateurs que les représentants du Conseil des oeuvres vont insister sur la nécessité de redéfinir les modes d'intervention en milieu populaire, et sur l'importance de la radicalisation idéologique. Toutefois, un fait demeure. Pendant la période 1963-1968, les comités ont exercé des pressions réelles auprès des pouvoirs publics, en vue d'améliorer les conditions de vie de la population en ce qui a trait au logement, à la santé et à l'éducation¹⁵⁰.

148. Voir entre autres, F. Lesemann, M. Thiénot, *Animations sociales au Québec*, Montréal, Laboratoire de recherche en intervention sociale collective, 1972, p. 70.

149. Le bilan indique que les comités de citoyens sont plus préoccupés par les problèmes du comité que par les problèmes du quartier, qu'ils travaillent à peu près tous sur les mêmes problèmes mais de façon différente, etc. Voir F. Lesemann, M. Thiénot, *idem*, p. 71, 72.

150. Comme le souligne Pierre Hamel dans sa revue de la littérature portant sur les mobilisations populaires, plusieurs chercheurs (Anne Légaré, Luc Martin et Robert Mayer) établissent une typologie des champs d'interventions des comités de citoyens. «Dans son étude, Anne Légaré qui analyse l'intervention des comités de citoyens actifs jusqu'à l'automne 1968, établit que leurs champs de revendications peuvent être regroupés sous 5 thèmes, à savoir les questions scolaires, les services municipaux, les problèmes de logement, les loisirs et la santé.» [...] «Dans un article sur les comités de citoyens rédigé à la même époque, Luc Martin et Robert Mayer établissent un découpage similaire. Ils distin-

La majorité des revendications dans le domaine scolaire concernent la construction et l'aménagement de locaux, et l'augmentation du nombre des cours d'éducation populaire; mais elles portent aussi sur la nécessité d'une redéfinition de l'éducation.

*Ces revendications s'inscrivaient quand même dans une perspective de redéfinition de l'éducation puisqu'on demandait aussi des cours d'éducation populaire de même que des modifications aux cours de recyclage pour les chômeurs et assistés sociaux*¹⁵¹.

Comme nous le voyons, c'est dès les années soixante que les groupes populaires vont amorcer une réflexion sur la nature de l'éducation.

Jusque-là, ce sont surtout des organismes spécialisés en éducation des adultes tels l'I.C.E.A., la F.E.P. ou les S.E.A. des commissions scolaires qui s'étaient penchés sur la problématique de l'éducation en milieu populaire. Les comités de citoyens, pour leur part, menaient des actions et des luttes¹⁵². C'est par l'action que se faisait la formation. Progressivement, toutefois, les pratiques se transforment et on investira davantage dans l'éducation et la formation des membres des organisations populaires.

Ainsi, les Comités d'action politique de Saint-Jacques et de Maisonneuve organisent, vers 1969-1970, des sessions de formation qui ressemblent somme toute, à celles données dans les cercles d'études. À la même époque, le Conseil de développement social et la Commission des écoles catholiques de Montréal, pour le financement, mettent sur pied un cours destiné aux populations des milieux populaires. Le cours *Citoyens face au pouvoir*, est offert dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, pour la première fois en 1968. Les principaux sujets abordés dans le cadre de ce cours sont la consommation, la politique municipale, la vie économique, etc. Après 2 ans, le cours est toutefois entièrement repris par le C.E.C.M. qui, progressivement, va en édulcorer le contenu.

C'est au début des années soixante-dix, au moment où l'on assiste à une certaine radicalisation, au sein des organisations populaires, que bon nombre de groupes vont s'associer et se mobiliser autour de l'éducation populaire et de la culture populaire.

La réorientation des comités de citoyens

La période 1968-1969 voit surgir un nouveau questionnement sur le rôle et la portée des pratiques des comités de citoyens. Rappelons que deux grandes tendances s'affrontent sur la question des suites à élaborer, en ce qui a trait à l'action en milieu populaire. Pour certains, le passage à l'action politique est inévitable et nécessaire, face aux limites des pratiques

quent comme suit les principaux champs de revendications : a) domaine du bien-être social; b) santé; c) éducation et travail; d) logement et rénovation urbaine; e) Loisirs.» P. Hamel, *op. cit.*, p. 201. Jean-François Léonard élabore aussi une typologie de ce genre dans *Les groupes d'action au niveau local*, Mtl, INRS — Urbanisation, 1971, 44 p.

151. P. Hamel, *op. cit.*, p. 202.

152. Comme le soulignait Michel Blondin, lors d'une entrevue réalisée en décembre 1981.

défensives des comités de citoyens. Pour les autres, la question du choix politique s'avère prématurée et l'on préfère s'en tenir au travail de quartier, tout en développant l'aspect «service» des interventions des «groupes populaires»¹⁵³. L'action de ces groupes populaires veut s'orienter vers la solution de problèmes locaux par les citoyens eux-mêmes, et non plus sous l'impulsion ou sous le leadership d'un animateur¹⁵⁴. De plus, les objectifs de conscientisation et de participation, qui étaient au centre du travail des comités de citoyens, cèdent le pas à des objectifs de gains matériels. Ce courant au sein des organisations populaires se développe rapidement surtout au début des années soixante-dix et ce, notamment grâce à l'injection de sommes importantes du gouvernement fédéral, sous le couvert des programmes Initiative Locale ou Perspective Jeunesse.

L'autre courant, en faveur de l'action politique, se caractérise par une volonté de rupture face à l'État. Alors que, jusque-là, les comités ont surtout collaboré avec le pouvoir en place, ils vont, à la fin des années soixante, élaborer une stratégie d'affrontement de l'État. On assiste ainsi à la transformation de certains comités de citoyens en comités d'action politique, on met l'organisation de services en veilleuse et on crée le Front d'action politique (FRAP) qui se veut une réponse politique aux nombreuses revendications urbaines.

Il convient de rappeler l'échec électoral du Front d'action politique (FRAP)¹⁵⁵, dont les retombées ont eu des conséquences démobilisantes pour l'ensemble du mouvement populaire. C'est donc dans ce climat d'effervescence sociale et politique que les militants, intervenant en éducation, vont commencer à se regrouper et à questionner les pratiques d'éducation populaire.

Ce mouvement de collaboration et d'échange n'est cependant pas fortuit. Diverses raisons peuvent expli-

153. P. Hamel et J.F. Léonard mentionnent que : «L'appellation «groupes populaires» renvoie à une dénomination variée (comités de citoyens, mouvements de lutte urbaine, coopératives de production, etc.), et à une réalité diversifiée qui comprend essentiellement des groupes et organisations qui sont soit intervenus sur différents fronts de lutte (logement, santé, travail, etc.) dans le but de suppléer à l'inaction de l'État dans un certain nombre de domaines sociaux où les besoins des travailleurs étaient niés, soit intervenus pour soutenir et appuyer la radicalisation du mouvement ouvrier.» «Les groupes populaires dans la dynamique socio-politique québécoise», dans *Politique Aujourd'hui*, juin 1978, p. 156.

154. «Si ces derniers (les groupes populaires) partagent avec «les comités de citoyens» la volonté de développer des services adéquats pour la population, ils substituent à la constitution des groupes de revendication, à partir de problèmes identifiés principalement au niveau de la paroisse, la constitution d'organisation cherchant, à partir de leurs propres moyens, des solutions pour des problèmes identifiés pour l'ensemble du quartier. D. McGraw, *Le développement des groupes populaires à Montréal (1963-1973)*, Montréal, Éd. Albert Saint-Martin, 1979, p. 76.

155. Pour une présentation de structures et des problèmes rencontrés par le FRAP à ses débuts, voir D. Fortin, *Le FRAP des salariés au pouvoir*, mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, 1970, p. 204.

quer les efforts de concertation qui sont faits à cette époque. Tout d'abord, le constat d'échec des comités de citoyens amène les animateurs et les militants à critiquer le caractère morcelé, peu organisé des actions des comités. En réponse à ce problème de parcellisation, s'amorce dans l'ensemble des secteurs d'intervention des organisations populaires, un mouvement de regroupement des services et des fronts de lutte (défense des droits sociaux, garderies, comptoirs alimentaires, associations de locataires) dont l'objectif est de donner plus de poids aux revendications: «l'union fait la force.» Un autre facteur peut expliquer le mouvement de regroupement en éducation, il s'agit du rôle joué par l'Institut canadien d'éducation des adultes. L'I.C.E.A. jouera véritablement un rôle de catalyseur, dans l'organisation du secteur de l'éducation populaire.

Le rôle de l'I.C.E.A.

Dès 1969, l'Institut¹⁵⁶ qui existe depuis 1956, amorce un travail de sensibilisation auprès d'un certain nombre de groupes populaires en vue, notamment, de permettre à ceux-ci de se rapprocher, de mieux se connaître et de tenter de définir des perspectives d'éducation populaire en milieu populaire. L'assemblée générale de l'I.C.E.A. de 1970, à laquelle les groupes populaires sont invités (pour la première fois), à titre d'observateurs, va permettre à ces derniers de prendre conscience de leur importance et de l'enjeu fondamental que représentent les formes non-scolaires d'éducation. Mais ce n'est réellement que l'année suivante, lors de l'assemblée générale de 1971 que les groupes populaires (qui cette fois-ci, sont membres de l'I.C.E.A.) se font entendre. À la suite de nombreuses discussions, l'I.C.E.A. fait siennes les réflexions des organisations populaires sur le droit des milieux défavorisés à une éducation qui leur convienne, et adopte comme priorité de travail «le développement social des milieux défavorisés¹⁵⁷.»

C'est à partir de ce moment que l'on peut identifier une certaine unification, ou du moins un certain regroupement des organisations intervenant en éducation populaire. Tout d'abord, le *Carrefour des groupes populaires*, qui se crée suite à certaines interventions de l'I.C.E.A., rend prioritaire la question de l'éducation populaire autonome. D'un autre côté et de

façon parallèle, on voit se constituer de nombreux groupes volontaires préoccupés spécifiquement par le problème de l'analphabétisme: Centre Éducateurs Base Adultes Montréal (C.E.B.A.M.) et des groupes de base dans les quartiers de Pointe-Saint-Charles, Centre-Sud, Petite-Bourgogne et Saint-Henri, Hoche-laga-Maisonneuve. Rapidement, ces organisations se regroupent afin de remettre «en question l'approche scolaire de l'alphabétisation» et expérimenter «des pratiques plus adaptées, en sortant du cadre de la scolarisation et en tentant de s'implanter au sein du tissu humain de l'analphabétisme¹⁵⁸.»

Certains de ces groupes d'intervention en alphabétisation se retrouvent donc au sein du Carrefour des groupes populaires. Ce regroupement permet aux participants de réfléchir sur les bases d'une pratique éducative d'alphabétisation non scolaire. C'est ainsi que pénètre peu à peu la problématique d'alphabétisation et de conscientisation telle qu'élaborée, entre autres, par Paulo Freire¹⁵⁹.

La période de la fin des années soixante et du début de la décennie soixante-dix voit donc les organisations populaires définir un nouveau type d'intervention, mais aussi un nouveau questionnement sur les pratiques éducatives.

C'est aussi dans ce contexte qu'apparaissent différentes expériences populaires qui se préoccupent, d'une façon ou d'une autre, de la formation et de l'éducation des milieux populaires. Par exemple, en 1971, on met sur pied le *Centre de formation populaire* (C.F.P.) qui se définit comme un carrefour ouvert aux militants des milieux ouvriers et populaires. Il offre à ses membres des sessions de formation, organise des débats et des journées d'études portant sur les problèmes des organisations syndicales et populaires, l'histoire du mouvement ouvrier, etc. Il fournit aussi diverses publications aux membres. Au cours des années, le C.F.P. a cherché à élaborer une pédagogie, des méthodes de formation qui répondent aux besoins et aux attentes des militants qui participent aux activités. Le C.F.P. est devenu progressivement un pôle de référence et de réflexion pour plusieurs.

À partir de 1970, se sont aussi créés à Montréal, avec l'appui de la Commission des écoles catholiques de Montréal, 6 *centres d'éducation populaire* qui ont pour objectif la promotion collective des milieux populaires. Les centres offrent, en plus des cours d'alphabétisation et des cours d'éducation de base, des activités culturelles et des sessions d'information sur des questions ayant trait à l'alimentation, la consommation, la santé, le logement, etc. Comme le souligne le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles: *Le Carrefour veut participer à la défense des intérêts des travailleurs; par ses activités, il veut contribuer à faire face aux problèmes communs du milieu et participe ainsi aux luttes des milieux populaires. En même temps, le Carrefour se veut un lieu de rassemblement et de rencontre pour la population du milieu, une occasion d'appren-*

156. Comme l'indique un court texte produit par l'I.C.E.A., ...«l'I.C.E.A. constitua de 1960 à 1967, un élément-clé de promotion d'un système public d'éducation des adultes. Amené à exercer un rôle critique face à la mise en place des structures, l'I.C.E.A. depuis 1969, a centré de plus en plus ses efforts d'abord sur l'éducation des adultes face au développement des milieux défavorisés, puis sur la promotion de l'éducation populaire autonome...», I.C.E.A., *Présentation de l'I.C.E.A.*, Mtl., 1977, p. 1, 2.

157. «L'I.C.E.A. de cette époque est fortement aiguillonné par les groupes populaires qui y font une entrée remarquée à l'Assemblée annuelle de 1971, tenue au Manoir Estérel. Pour la première fois, l'I.C.E.A. est confronté avec les groupes populaires. Après un débat extrêmement houleux, l'Institut se donne une priorité: le développement social des milieux défavorisés. C'est le premier virage important de son histoire et son action s'en trouve sensiblement modifiée». L'I.C.E.A., *Document de travail, Assemblée générale d'orientation*, déc. 1980. Mtl., p. 6.

158. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, *L'Alphabétisation au Québec*, mémoire présenté à la CEFA, Mtl., 1981.

159. Paulo Freire est un pédagogue ayant longuement travaillé avec les paysans et ouvriers latino-américains.

*tissage et d'ouverture au milieu*¹⁶⁰.

Implantés dans des quartiers ouvriers, les centres ont, depuis leur implantation, réalisé un important travail de sensibilisation et de conscientisation, tout en tissant des liens étroits avec les autres organisations populaires de leur quartier. D'ailleurs, dans bien des cas, les centres ont offert ou prêté des locaux à différents groupes communautaires, renouant ainsi avec les pratiques élaborées, entre autres, par l'Université ouvrière. Enfin, les centres d'éducation populaire ont contribué à développer la réflexion sur l'éducation populaire.

Parallèlement à la mise sur pied de ces organismes qui interviennent à proprement parler en éducation, on assiste à la systématisation des revendications des groupes populaires, autour des problèmes et questions précises, tels le financement de l'éducation populaire. Dès 1972, l'I.C.E.A. publie à la demande des organismes populaires un mémoire sur *Le financement des organismes d'éducation populaire* par le gouvernement provincial, qui propose une série de mesures visant «la redéfinition de l'éducation populaire, de façon à permettre le financement d'activités éducatives originales caractéristiques de ce type d'éducation, [...] l'extension des subventions publiques [...] à des ensembles de projets [...] une classification des organismes assortie d'un système d'accréditation et de subventions statutaires, [...] et enfin[...] (une révision des) [...] barèmes employés à l'heure actuelle pour l'appréciation du coût des projets, les normes du ministère de l'Éducation ne correspondant absolument plus à la réalité des années soixante-dix¹⁶¹.»

Si ces propositions ne se sont pas toutes concrétisées, la publication du manifeste a quand même eu pour effet de sensibiliser la population et le gouvernement aux besoins des groupes. Ainsi, à partir de 1974, le M.E.Q. augmente peu à peu son financement au chapitre de l'éducation populaire autonome. Toutefois, cela n'a pas entraîné un changement radical des politiques de financement, s'il faut en croire le document publié par l'I.C.E.A. en 1977¹⁶².

En 1978, les organisations volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) se sont donné une définition de l'éducation populaire autonome, qui a pour base la promotion collective des milieux populaires par la «prise en charge collective du milieu.»

L'éducation populaire autonome est :

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent

collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

Formes : L'éducation populaire autonome vise à développer toutes les possibilités de formation en dehors du système d'éducation.

En ce sens, toutes les formes d'éducation populaire vécues dans les organisations des milieux populaires doivent être reconnues. À titre d'exemple, citons les organes collectifs d'information, les productions collectives de vidéo, les enquêtes et sondages, les théâtres populaires, les voyages de sensibilisation, les colloques, les conférences, etc.

Cadre : L'éducation populaire autonome est le propre des OVEP.

Définition d'un OVEP : Organisme volontaire et autonome, sans but lucratif contrôlé exclusivement par ses membres; ces organismes démocratiques réalisent des activités d'éducation populaire avec les citoyens touchés par une même situation vécue et/ou identifiée.

L'éducation populaire autonome doit développer une pédagogie de l'auto-détermination collective;

L'éducation populaire autonome favorise une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société;

L'éducation populaire autonome développe des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation;

L'éducation populaire autonome suscite une prise en charge collective de son milieu;

L'éducation populaire autonome est partie intégrante d'une action collective de transformation du milieu;

L'éducation populaire autonome vise principalement les citoyens et les milieux qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie et de travail.

Ce document a été adopté par l'assemblée générale des OVEP le 17 mars 1978.

Forts de ce consensus, les O.V.E.P. entendent poursuivre leurs luttes qui visent à faire reconnaître le champ de l'éducation populaire et à obtenir, de la part du gouvernement, un financement adéquat, c'est-à-dire le financement de la structure de l'organisation et le financement de projets.

160. M. Laperrière, S. Wagner, «L'alphabétisation à Pointe-St-Charles», dans *Revue Internationale d'action communautaire*, 3/43, Printemps 1980, p. 127.

161. I.C.E.A., *Le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, 1972, p. 57-62.

162. I.C.E.A., *Mémoire sur le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, 1977.

Le retour des femmes à l'école

Parallèlement au développement des organisations populaires, se structurent et se regroupent des associations de femmes. Plusieurs agissent comme groupes de pression face aux gouvernements et réussissent à rassembler de nombreuses femmes. Les années soixante et soixante-dix peuvent être caractérisées par l'élargissement des revendications des femmes, qui touchent désormais l'ensemble des conditions spécifiques de leur oppression et de leur exploitation.

Jusqu'à la fin des années soixante, les principales revendications des organisations féministes ont visé l'égalité avec les hommes. Par la suite, se sont développés des courants plus radicaux cherchant à aller aux sources de l'oppression des femmes et réclamant, entre autres, le droit pour les femmes de définir ce qu'elles veulent en ce qui a trait à la maternité, à leur éducation, à leurs loisirs, etc. Enfin, plus récemment, se sont multipliées des organisations de femmes mettant de l'avant des revendications plus larges, pouvant toucher toutes les femmes; pensons aux revendications contre la violence et la pornographie, ou pour la prise en charge par les femmes elles-mêmes de leur santé physique et mentale. Afin de mener à bien ces luttes, les organisations féministes se sont donné des outils de formation et d'information qui ont permis, dans une certaine mesure, une prise de conscience par les femmes et par certains hommes, de la situation faite à plus de la moitié de la population.

D'un autre côté, le gouvernement du Québec a progressivement reconnu l'importance des revendications des femmes. Ainsi en 1973, on crée le *Conseil du statut de la femme*. Cet organisme d'étude et de consultation met sur pied des services de documentation, de recherche et d'information destinés aux femmes. Dorénavant, les gouvernements ne pourront plus aussi facilement faire fi de la réalité des demandes des femmes.

On ne peut passer sous silence le retour massif à l'école de nombreuses femmes adultes. Ce mouvement s'est amorcé et rapidement développé en raison de l'augmentation, ces dernières années, du nombre de femmes chefs de famille; en raison des conditions économiques qui poussent de plus en plus de femmes à retourner sur le marché du travail, et de la prise de conscience, chez bon nombre d'entre elles, des conséquences de leur dépendance économique, dans la société actuelle. Dépendance économique mise en lumière, lors de l'Année internationale de la femme en 1975 et plus récemment par le rapport du Conseil du Statut de la femme, *Pour les québécoises, égalité et indépendance*. Les premiers programmes d'éducation,

spécifiquement destinés aux femmes, sont apparus dans les commissions scolaires où il existait un comité de condition féminine, où se retrouvaient au sein des structures administratives, des féministes sensibles à la question de l'éducation des femmes. Par exemple, c'est ainsi que sont mis sur pied des programmes tel *Nouveau Départ*, créé en 1977 par la Fédération des Femmes du Québec, le Conseil du statut de la femme et le Y.W.C.A., «pour répondre aux besoins des femmes du deuxième âge¹⁶³.» Le programme vise à «aider les participantes à trouver la voie la mieux adaptée à leurs propres besoins et à leurs aspirations, mais également à leurs capacités¹⁶⁴.» Ce programme tente aussi d'offrir un encadrement, un soutien, tout en donnant les informations pertinentes qui vont permettre aux participantes d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. Le programme «Nouveau Départ» propose 5 options: le retour au travail à plein temps et à mi-temps, un travail de bénévolat et d'action communautaire valorisant et valable, le retour aux études et enfin, un nouveau regard sur les femmes au foyer¹⁶⁵. La même année, un programme de retour aux études débute au cégep Bois-de-Boulogne. Le programme *Repartir* est un autre exemple de programme destiné aux femmes d'âge moyen qui désirent retourner aux études.

La philosophie de base de Repartir en fait un programme de transition: permettre aux femmes d'effectuer un retour aux études en recevant dans les premiers mois, un encadrement et un support qui facilitera par la suite leur intégration progressive aux cours dits réguliers offerts le jour aux jeunes ou le soir aux adultes¹⁶⁶.

Progressivement vont se créer dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités, de nouveaux programmes qui tentent de satisfaire les besoins de femmes qui retournent aux études. Ce mouvement, amorcé il y a quelques années, n'est certainement pas en voie de s'interrompre. Bien au contraire, le retour des femmes sur le marché du travail implique dans bien des cas, un retour aux études leur permettant d'acquérir des compléments de formation.

163. M. Matte, «Nouveau départ» dans *Les Cahiers de la femme*, vol. 1, n° 1, automne 1978, p. 139. Il existe d'autres exemples comme «Jonathan» à Québec, «Fer de Lance» à Sherbrooke, le projet «Femme vivante», etc.

164. *Idem*.

165. *Idem*.

166. S. Dumont-Henry, M. Jean, «L'expérience «Repartir» du Cégep Bois-de-Boulogne de Montréal: «Quand maman reprend son sac d'école», dans les *«Les Cahiers de la femme»*, *op. cit.*, p. 155.

Conclusion

Les dernières décennies sont marquées, sur le plan socio-politique, par la fin du régime Duplessis et par les transformations sociales et politiques liées à la Révolution tranquille. Le secteur de l'éducation qui, jusque-là, relevait en grande partie de l'Église est complètement réorganisé, à la faveur d'une prise en charge complète de la part du gouvernement québécois.

L'éducation des adultes, qui autrefois était dispensée dans les milieux de travail ou par le biais d'associations ou d'organismes privés, est aussi récupérée par le système scolaire institutionnel. Les commissions scolaires et les universités qui offraient déjà des cours destinés à diverses catégories d'adultes, ont mis sur pied des structures spécifiques d'éducation des adultes. Les cégeps ont suivi, en créant des services d'éducation permanente. D'autres secteurs ont aussi, au cours des dernières années, institutionnalisé leurs pratiques de formation et d'éducation aux adultes. Les appareils syndicaux, le mouvement coopératif ou les associations privées se sont dotés de nouvelles structures institutionnelles qui ont eu pour effet d'accroître le poids de la bureaucratie. Une autre des conséquences de ce mouvement d'institutionnalisation est l'écart qui s'est créé entre les professionnels et les usagers de l'éducation des adultes. Le fossé s'est creusé entre ceux qui sont rattachés aux institutions et aux structures d'éducation, et ceux qui utilisent les services d'éducation.

Dans le domaine de la formation professionnelle, de nombreuses législations ont été adoptées, afin de favoriser l'adaptation constante de la main-d'oeuvre aux besoins du marché. Le gouvernement fédéral qui, au cours de la période précédente, plus particulièrement à partir de 1930, avait commencé à financer la formation des travailleurs, intervient aujourd'hui massivement dans le secteur de la formation professionnelle, dans le cadre d'ententes fédérales-provinciales.

Conclusion générale

L'éducation des adultes recouvre, à chaque époque, l'ensemble des pratiques mises de l'avant pour répondre à des besoins spécifiques de formation. Historiquement, ces besoins sont apparus à cause de la méadaptation du système public d'enseignement, inapte à transmettre les savoirs nécessaires pour faire face aux transformations socio-économiques et technologiques dont le rythme d'apparition s'est accéléré avec l'industrialisation et l'urbanisation.

L'éducation des adultes s'est avérée être un outil pour pallier ponctuellement et de façon partielle, le manque de formation des travailleurs. Ainsi l'Église, le gouvernement et des représentants de divers organismes privés ont mis de l'avant des cours et des programmes de formation destinés aux travailleurs, afin de les intégrer aux nouvelles structures industrielles. La fonction adaptatrice de l'éducation des adultes venait d'être identifiée. Si, dans certains cas, l'éducation des adultes s'est limitée à cette fonction d'adaptation, dans d'autres cas, la formation technique s'est effectuée de façon plus large et plus ouverte. Ainsi les écoles du soir, de la fin du siècle dernier, ont-elles permis aux travailleurs qui y ont eu accès, de se donner une formation de base. Dans d'autres occasions, les cours professionnels ont permis aux participants de se sensibiliser aux problèmes sociaux.

Toutefois, petit à petit on s'est rendu compte que c'était l'individu dans son entier, avec toutes ses virtualités, à qui il fallait s'adresser pour obtenir des résultats satisfaisants, au niveau de l'acquisition de nouvelles connaissances et ce, tout au long de sa vie. On a aussi constaté que l'implication directe de la base de la population était essentielle à la réussite d'un projet. C'est ainsi que l'on peut comprendre le succès des cercles d'études, autant en milieu agricole qu'en milieu urbain. Le succès de la formule du cercle d'études illustre la valeur d'une démarche éducative impliquant une mise en commun des savoirs individuels, afin d'en faire profiter la collectivité. De même, des expériences comme les collèges de travailleurs montrent l'intérêt qu'il y a à offrir, en plus d'une formation technique, une formation plus globale à caractère social.

De nombreux exemples prouvent qu'une formation qui n'est plus uniquement axée sur l'adaptation des travailleurs aux transformations technologiques, mais qui englobe tous les aspects de la formation d'un individu, au plan social, politique et culturel, représente un bénéfice pour l'ensemble de la société. Ainsi, en milieu anglophone, l'importance accordée à la vie communautaire a déteint sur les pratiques d'éduca-

tions mises sur pied. Que l'on pense au *Sunday School Movement* où, en plus d'apprendre à lire, on apprenait aux jeunes et aux adultes l'importance des solidarités communautaires.

Au cours des dernières décennies, on a toutefois semblé faire fi des leçons de l'histoire. Des structures institutionnelles ont été mises en place afin d'encadrer les pratiques d'éducation des adultes. Malgré une certaine démocratisation, une accessibilité plus grande aux services éducatifs, les adultes ont été peu à peu dépossédés de leurs droits, quant à l'identification de leurs besoins en éducation et à l'élaboration des programmes qui leur sont destinés. Il s'est creusé un fossé entre les définisseurs de programmes et les principaux intéressés : les adultes.

Aujourd'hui, on constate que ce n'est plus l'individu seul, mais toute la collectivité qui est concernée par la mise en place de mécanismes permettant à toute une strate de la population de lever ensemble les hypothèques qui pèsent sur son évolution. L'éducation des adultes renferme une fonction de promotion collective fondamentale qu'on ne peut nier et qu'il faut plutôt mettre en lumière.

Par ailleurs, il faut souligner qu'en éducation des adultes, les formateurs prennent de plus en plus conscience que la tâche d'un spécialiste ne consiste pas nécessairement et uniquement à enseigner, mais plutôt à agir au sein de la collectivité comme personne-ressource ou comme catalyseur, de façon à ce que les gens se regroupent pour trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes.

Dans certains milieux, les citoyens se sont dotés d'outils d'éducation correspondant à leurs besoins spécifiques. Ils ont mis sur pied des organismes populaires qui remettent en question, depuis quelques années, les pratiques institutionnelles et tentent de définir de nouveaux modes d'intervention. Ils contribuent, de la sorte, à redéfinir la problématique de l'éducation populaire. On peut dire que dans une certaine mesure, ils renouent ainsi avec la tradition en éducation des adultes.

Cet aperçu historique a donc tenté de montrer que bien avant que se développent des recherches théoriques sur l'action communautaire, des pionniers avaient perçu l'enjeu collectif de l'éducation des adultes : le *Womens' Institute* ou les premières coopératives en constituent des exemples incontestables.

Dans le cadre de cette annexe, nous avons voulu mettre à jour quelques faits porteurs d'avenir qui permettront de situer l'éducation des adultes comme un élément essentiel de tout projet de développement socio-économique, dans une perspective de changement et de transformation sociale.

Bibliographie

- ANGERS, R.A. et R.Parenteau. *Statistiques manufacturières du Québec, 1665-1948*, Montréal, Institut d'économie appliquée, H.E.C., 1966.
- ARCHIVES nationales d'Ottawa. *Grant's Papers*, Vol. XI et XVIII, (MG 30, D 20).
- ARMSTRONG, D.P. *Corbett's House: The Origins of the Canadian Association for Adult Education and its Development During the Directorship of E.E. Corbett, 1936-1951*; thèse de maîtrise, U. de Toronto, 1968.
- ASTED. *Livres, bibliothèques et culture québécoise*, 1977. 2 tomes.
- AUBIN, Luc. *Histoire du comité français de la Canadian Association for Adult Education*; mémoire de maîtrise en Andragogie, U. de Montréal, Sciences de l'éducation, 1979, 286p. (Bibliographie: pp. 260-265).
- AUDET, L.P. *L'éducation au Québec, 19^e et 20^e siècles*, S.I., Boréal Express, 1971.
- AUDET, L.P. *Enquête sur la culture populaire dans les provinces de l'ouest canadien*, miméo, 1948.
- AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal/Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 2 t.
- AUDET, L.P. «La querelle de l'instruction obligatoire», in *Les Cahiers des dix*, n° 24, 1959.
- AUDET, L.P. *Le système scolaire du Québec*, Montréal, Beauchemin, 1969.
- AUDET, P. *Apprenticeship in Early Nineteenth Century Montreal, 1790-1812*; thèse de maîtrise à l'U. Concordia, 1975.
- AVISON, H.A. Papiers personnels conservés aux archives de l'Université McGill. No. d'accession 530, item I, boîte I; intitulé: *Minutes of Meetings of the QAEE*.
- BEAUDIN, Dominique. *L'U.C.C. d'aujourd'hui*, Montréal, 1952.
- BÉLANGER, O. (ptre). *La formation professionnelle dans les centres d'apprentissage*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. Laval, 1949.
- BÉLANGER, Paul. «L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente», in *Education permanente*, mars-avril 1977, n° 38.
- BOUCHARD, G. "A Provincial Call for Rural Education", in *Adult Learning*, Vol. II, n° 2, déc. 1937, pp. 8-10.
- BOULIANNE, R. *L'institution royale pour l'avancement des sciences*; thèse de doctorat, Université McGill, 1970.
- BOURGEAULT, Guy. «L'éducation des adultes comme stratégie d'intégration de l'université à un régime d'éducation permanente.» in *Actes du colloque de l'ACDEAULF*, Ottawa, 1977.
- BRUNELLE, J. «Le Centre des dirigeants d'entreprise et la formation des adultes.» in *Cahiers de l'ICEA*, n° 8-9.
- BUSSIÈRE, E. *Enseignement postsecondaire et éducation des adultes au Canada français*, SCEF, 1947.
- CANADIAN Association for Adult Education. *The Literature of Adult Education*, Toronto, CAAE.
- CARON, J.B. (abbé). *Les chantiers coopératifs*, Rimouski, UCC, 1950.
- CHARBONNEAU, A. *Union des producteurs agricoles - Évolution historique*, UPA, Service d'éducation et d'information, Montréal, 1974.
- CHARLAND, Jean-Pierre. *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*; thèse de doctorat, Faculté des lettres, U. Laval, 1981.
- CHATILLON, Colette. *L'histoire de l'agriculture au Québec*, Montréal, Ed. L'Étincelle, 1974.
- CLÉMENT, G. *Histoire de l'Action catholique au Canada français*, Montréal, Fides, 1972.
- «COLLÈGE canadien des travailleurs», in *Continuous Learning*, 2, (juillet-août 1963).
- COMMISSION royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada. *Tradition culturelle et histoire politique de la femme au Canada*, Ottawa, (doc. n° 8), 1971.

- COMMUNITY Schools, (4^e brochure annuelle du Eastern Townships Adult Education Council), 1941.
- COUET, J.M. *L'instruction des jeunes ruraux, U.C.C.*, (31^e cours à domicile de l'UCC), Montréal, 1957.
- CONSEIL de la coopération du Québec. *L'éducation dans le mouvement coopératif*, Québec, 1943.
- CONSEIL de la coopération du Québec. *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopératives*, S.1., 1980.
- CÔTÉ, W. (ptre). *L'éducation ouvrière dans les syndicats catholiques du diocèse de Sherbrooke de 1918 à 1956*. Rome, Instituto Scientiarum Socialium Pontificae Universitatis Gregorianae, 1965, pp. 5-6.
- DANEAU, Yvon. «Caractéristiques du mouvement coopératif québécois. Le mouvement coopératif québécois et l'éducation des adultes,» in *Cahiers de l'ICEA*, n° 10-11, 1970.
- DANSEREAU, J. *Aspects constitutionnels des programmes de formation de la main-d'oeuvre*. Québec, DGEA, 1973.
- DEBONVILLE, J. *Jean-Baptiste Gagnepetit : les travailleurs montréalais à la fin du XIX^e siècle*, Montréal, Ed. de l'Aurore, 1975.
- DENAULT, B. et B. Lévesque. *Éléments pour une sociologie des communautés religieuses au Québec*, Montréal et Sherbrooke, PUM/U. de Sherbrooke, 1975, 220p.
- DIONNE, P. *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec (1836-1968)*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. Laval, 1969.
- DONALD, E. *Camp Army Molson. A History of the Summer Camp of the Montreal Ladies Benevolent and Protestant Orphan Society*; thèse de maîtrise, U. McGill.
- DOUGLAS, M. *Society for the Protection of Women and Children*; thèse de maîtrise, École de service social, U. McGill, 1963.
- DUMAS, Evelyne. *Dans le sommeil de nos os*. M. Ed. Leméac, 1971.
- DUMONT, F. *Les idéologies au Canada français 1900-1929*, Montréal, Fides, 1972.
- DUMONT, F. *Les idéologies au Québec (1860-1900)*. Québec, PUL, 1971.
- DUMONT-JOHNSON, M. «Les communautés religieuses et la condition féminine,» in *Recherches socio-graphiques*, Vol. XIX, n° 1, 1978.
- DUMONT-JOHNSON, M. «Histoire de la condition de la femme dans la province de Québec,» in *Tradition culturelle et histoire politique de la femme au Canada*, 1968.
- EASTERBROOK, W.T. et H. Aitken. *Canadian Economic History*, Toronto, Macmillan of Canada, 4^e éd., 1963.
- L'ÉCOLE sociale populaire, n° 1, spécial, 1911.
- EID, Nadia. *L'idéologie ultramontaine du Québec (1848-1878) : composantes, manifestations et significations au niveau de l'histoire sociale de la période*; thèse de doctorat, U. de Montréal, 1974.
- FERGUSON SNELL, J. *Macdonald College of McGill University; A History from 1904-1955*. McGill University Press.
- FORTIN, A. «Éducation des adultes? Éducation permanente? Bilan d'une expérience à l'Université de Montréal,» in *Revue de l'AUPELF*, (12/1), 1974.
- FORTIN, D. *Le FRAP, des salariés au pouvoir*; mémoire de maîtrise, U. Laval, 1970.
- FOURNIER, M. *Entre l'école et l'usine : la formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Ed. Albert-St-Martin et CEQ, 1980.
- FROST, S.B. *History of McGill Project*, U. McGill, 1972, (texte miméo).
- GALARNEAU, G. *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978.
- GAUTHIER, J. *L'éducation ouvrière dans la région de Montréal*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. de Montréal, 1955.
- GINGRAS, P. «Éducation permanente : l'autre faculté,» in *Les Diplômés*, n° 336, nov.-déc. 1981.
- GODBOUT, L. *École populaire de coopération*. Québec, Conseil supérieur de la coopération, 1944.
- GOW, J.I. «Histoire de l'administration québécoise, chronologie des programmes de l'État québécois (1867-1970); Université de Montréal, Notes de recherches,» in *Sciences politiques*, n° 1, sept. 1980.
- GRÉGOIRE, Réginald. *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.
- HAMEL, P. *Analyse des pratiques urbaines revendicatrices à Montréal (1963-1976). Portée et limites de l'action politique autour de la question du logement*; thèse de doctorat, Faculté d'aménagement, U. de Montréal, 1979.
- HAMEL, P. et J.-F. Léonard. «Les groupes populaires dans la dynamique socio-politique québécoise,» in *Politique Aujourd'hui*, juin 1978.
- HAMELIN, J. et J. Provencher. *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1981.

- HAMELIN, J. (dir.). *Les travailleurs québécois, 1851-1896*, 2^e éd. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975, 221p. (Collection de l'histoire des travailleurs).
- HARDY, J.P. *L'apprentissage à Québec sous le régime français*; thèse de maîtrise, U. Laval, 1973.
- HARRISON, J.F.C. *Learning and Living 1790-1960. A Study in the History of the English Adult Education Movement*. Toronto, U. of Toronto Press, 1961.
- HARVEY, F. et P. Southam. *Chronologie du Québec, 1940-1971*. Québec. U. Laval, Institut supérieur des sciences humaines, 1972. (Collection instruments de travail, n^o 4).
- HARVEY, J. *Upper Class Reaction to Poverty in Mid Nineteenth Century Montreal: A Protestant Example*; thèse de maîtrise, U. McGill, 1978.
- HEAP, R. «Un chapitre dans l'histoire de l'éducation des adultes au Québec: les écoles du soir, 1889-1892», in *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34, mars 1981, pp. 597-599.
- HÉBERT, L. *Développement du Mechanics' Institute de Montréal (1828-1850)*; travail présenté à M. Yvan Lamonde, U. McGill, 1980.
- HEPWORTH, Bert. "The Labour College of Canada", in *Convergences*, 6, 1973, (2), pp. 91-94.
- HISTORIQUE de l'éducation des adultes à l'Université Laval*, Québec, U. Laval, 1966.
- HULLIGER, J. *L'enseignement social des évêques canadiens de 1891 à 1950*. Montréal, Fides, 1958.
- INSTITUT canadien d'éducation des adultes. *Le défi de Radio-Québec à démocratiser la télévision*; mémoire présenté à l'ORTQ lors des audiences publiques à Montréal, les 28, 29 et 30 oct. 1976.
- ICEA. *Document de travail*, Assemblée générale d'orientation, déc. 1980.
- ICEA. *L'éducation des adultes est-elle plus qu'un «business» à rentabiliser?*; mémoire soumis à la CEFA, déc. 1980.
- ICEA. *Le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, 1972.
- ICEA. *Mémoire sur le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, 1977.
- ICEA. «Pour une démocratisation de l'éducation des adultes», in *Dix éléments clés*, n^o 2, Montréal, 1980.
- «L'INSTITUT coopératif Desjardins 1963-1969» in *La Revue Desjardins*, 35/3, mars 1969, pp. 56-58.
- «L'INSTITUT Desjardins... une réalité» in *La Revue Desjardins*, 29/11, nov. 63, pp. 155-156.
- JEAN, B. «Les idéologies éducatives agricoles (1860-1890) et l'origine de l'agronomie québécoise» in *Cahiers de l'Institut supérieur des sciences humaines*, Québec, n^o 7, 1977.
- JEAN, Michèle. *Québécoises du 20^e siècle (1900-1974)*, Montréal, Ed. Quinze, 1977.
- JOLICOEUR, F. *La formation syndicale à la CSN*. Montréal, Service d'éducation de la CSN, 1966.
- JONES, G. et J. McCormick, eds. *The Illustrated Companion History of Sir George Williams University*, Montréal, U. Concordia, 1977.
- KIDD, J.R. *Adult Education in Canada*, Toronto, Garden City Press, 1950.
- KIDD, J.R. *Adult Education in the Canadian Universities*, Toronto, CAAE, 1956.
- KIDD, J.R. *Learning and Society: Readings in Canadian Adult Education*, Ottawa, Mutual Press, 1963.
- LABARRIÈRE-PAULE, A. *L'éducation au Québec, (19^e-20^e siècles)*, Montréal, Boréal Express, 1971.
- LABARRIÈRE-PAULE, A. *Les instituteurs laïques au Canada français, 1936-1960*. Québec, PUL, 1965.
- “LABOUR College Opens in June”, in *Canadian Labour*, 8, (jan. 1963).
- LACELLE, N. et al. *Le Bulletin des agriculteurs 1921-1929. Les visages d'un journal*, Montréal, ICEA, 1981. (Coll. Histoires).
- LAFLAMME, G. *L'éducation syndicale à la confédération des syndicats nationaux*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. Laval, 1968.
- LE LAÏC dans l'Église canadienne-française de 1830 à nos jours*, Montréal, Fides, sid.
- LALIBERTÉ, G.R. «Dix-huit ans de corporatisme militant. L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950», in *Recherches sociographiques*, Vol. XXI, n^o 2, 1980.
- LALIBERTÉ, G.R. «L'Ordre de Jacques Cartier, l'inavouable patente», in *Le Temps fou*, n^o 17, nov.-déc. 1981, pp. 31-35.
- LAMONDE, Yvan. «Les associations du Bas-Canada: de nouveaux marchés aux idées (1840-1867)», in *Histoire sociale/Social History*, VII, 16, nov. 1975, pp. 361-369.
- LAMONDE, Yvan. *Les bibliothèques de collectivités à Montréal (17^e siècle - 19^e siècle)*, Ministère des affaires culturelles, bibliothèque nationale du Canada, 1979.
- LAMONDE, Yvan. «L'Institut canadien de Longueuil», in *Bulletin de la Société d'histoire de Longueuil*, déc. 1973.

- LAPERRIÈRE, Micheline et Serge Wagner. «L'alphabetisation à Pointe-St-Charles», in *Revue internationale d'action communautaire*, 3/43, printemps 1980.
- LARIVIÈRE, Claude. *Albert Saint-Martin, militant d'avant-garde 1865-1947*, Montréal, Ed. coopératives A. St-Martin, 1979.
- LARIVIÈRE-DEROME, C. «Un professeur d'art au Canada au XIX^e siècle : l'abbé Joseph Chabert», in *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28, 3 déc. 1974, p. 350.
- LAVIGNE, M. et Y. Pinard. *Les femmes dans la société québécoise*, Montréal, Boréal Express, 1977.
- LEMAY, J. *La coopérative du Bas-St-Laurent et le développement (1928-1978)*, Montréal, (s.d.).
- LÉONARD, Jean-François. *Les groupes d'action au niveau local*, Montréal, INRS-Urbanisation, 1971, 44p.
- LESEMANN, Frédéric et Michel Thienot. *Animations sociales au Québec*, Montréal, Laboratoire de recherche en intervention sociale collective, 1972.
- LÉTOURNEAU, R. *Histoire de l'agriculture (Canada-français)*, Oka, 1959.
- LEVITT, K. *La capitulation tranquille : la main mise américaine sur le Canada*, Montréal, Réédition-Québec, 1972.
- LINTEAU, P.A., R. Durocher et J.C. Robert. *Histoire du Québec contemporain, de la Confédération à la crise*, Montréal, Boréal Express, 1979.
- MAIR, N.H. *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Québec*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, comité protestant, 1980.
- MAGNUSON, R. *A Brief History of Quebec Education from New France to Parti Québécois*, Montréal, Harvest House, 1980.
- MANN TROFIMENKOFF, S. and H. Prentice. *The Neglected Majority: Essays in Canadian Women's History*, Toronto, McClelland and Stewart, 1977.
- MARTIN, R. «Les coopératives agricoles», in *L'inventaire du mouvement coopératif*, (5^e congrès général des coopérateurs), Québec, 1944.
- McDONALD'S College, Ste-Anne-de-Bellevue. Continuous Education Department : une boîte contenant la bibliothèque de consultation de la SEAQ.
- McGRAW, Donald. *Le développement des groupes populaires à Montréal (1963-1973)*, Montréal, Ed. A.-St-Martin, 1979.
- McKENZIE, R. «Coop-001 : un projet de promotion et de formation professionnelle», in *La Revue Desjardins*, 41/2, pp. 19-22.
- McKENZIE, R. "National Farm Radio Forum", in Isabelle Wilson et al, *Education in Public Affairs by Radio*, Toronto, CAAE, 1954.
- THEMECHANICS, Institute of Montreal, *One Hundred Anniversary, 1840-1940, Report*, 1940.
- MONIÈRE, Denis. *Le développement des idéologies au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 1977.
- MOOGK, P.N. "Apprenticeship Indentures : A Key to Artisans' Life in New France", in *Canadian Historical Association Reports*, 1971.
- LEMOUVEMENT coopératif et l'éducation des adultes, Montréal, ICEA, 1970.
- NIMES, Tyman & Byers. *Historical Events in the History of the Montreal YMCA*, (Notes rédigées en 1945, archives du YMCA de Montréal).
- «NOTRE histoire», in *Le Monde ouvrier*, (FTQ), déc. 1977.
- "OPENING of Labour College of Canada", in *Gazette du travail*, (juillet 1963).
- PARROT, J. *Rapport de l'enquête sur l'établissement des diplômés en agriculture*, Québec, Ministère de l'éducation, déc. 1965.
- PAYETTE, L. *La satisfaction et les besoins des étudiants du certificat d'animation des bibliothèques*, FEP, U. de Montréal, 1981.
- PELLETIER, M. et Y. Vaillancourt. *Les politiques sociales et les travailleurs, Cahier I : les années 1900 à 1927*. Mtl., 1974.
- PENAULT, Anne-Hélène et Francine Senécal. *L'éducation des adultes au Québec de 1850 à nos jours... Quelques points de repère*. Annexe I, Montréal, Commission d'étude sur la formation des adultes, fév. 1982, 310p.
- PERCIVAL, W. *Across the Years : A Century of Education in the Province of Quebec*, Montreal, Gazette Printing, 1946.
- PERRON, M.A. *Un grand éducateur agricole, Édouard A. Bamard, 1835-1898, essai historique sur l'agriculture de 1700 à 1900*, (s.l., n. é.), 1955, 355p.
- PÉRUSSE, M. «Autrefois, naguère, aujourd'hui : l'instruction au féminin», in *Education Québec*, janv. 1979, p. 16.
- PETIT, André. *La formation professionnelle des adultes : historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. Laval, 1972, 128p.
- PINARD, Yolande. *Le féminisme à Montréal au commencement du 20^e siècle (1893-1920)*; thèse de maîtrise, UQAM, 1976.

- PIQUETTE, R. *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec (1857-1970)*; thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, U. de Montréal, 1973.
- PROCÈS-VERBAUX du Comité français : 1936-1946, 2 vols. (Conservés à l'ICEA).
- QUÉBEC, Bureau des statistiques. *Annuaire statistiques de la Province de Québec*, (de 1914 à 1967).
- QUÉBEC, Commission d'étude sur la formation des adultes. *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, fév. 1982, 869p. (Rapport de la Commission Jean).
- QUÉBEC, Ministère de l'éducation, Centre de documents, *Archives du Ministère de l'éducation*.
- QUÉBEC, Ministère de l'éducation, *Rapports du Ministère de l'éducation*.
- «LA RADIODIFFUSION au Canada, depuis ses origines jusqu'à nos jours», in *ICEA*, n° 16-17, sept. 1964.
- RAPPORT de la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec, Québec, Commission Parent, 1963-1966, 5 vols.
- RAPPORT du Comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole, Québec, Ministère de l'éducation, 1966, 170p.
- RAPPORT du Comité de travail du Comité ministériel permanent du développement culturel sur le développement de Radio-Québec, (Guy Rocher, président), Québec, 1978.
- RAPPORT Ryan. *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, (ICEA), 1964.
- RAYNAULD, A. *Croissance et structure économique de la province de Québec*, Québec, Ministère de l'industrie et du commerce, 1961.
- REGROUPEMENT de groupes populaires en alphabétisation. *L'alphabétisation au Québec*; mémoire présenté à la CEFA, Montréal 1981.
- RIOUX, Marcel. *Les Québécois*, Paris, Seuil, 1974.
- ROUILLARD, H. *Pioneers of Adult Education in Canada*, Toronto, Nelson and Sons, (s.d.).
- ROUILLARD, J. *Histoire de la CSN (1921-1981)*, Montréal, CSN et Boréal-Express, 1981.
- ROUILLARD, J. *Les syndicats nationaux au Québec de 1900 à 1930*, Québec, Presses de l'U. Laval, 1979.
- RUDDLELL, T. *Apprenticeship in Early Nineteenth Century in Quebec, 1793-1815*; thèse de maîtrise en Histoire, U. Laval, 1969.
- SANDIFORD, P. (ed). *Adult Education in Canada : A Survey*, Toronto, U. of Toronto Press, 1935.
- SELMAN, G. *A History of Fifty Years of Extension Service by the University of British Columbia, 1915-1965*, Toronto, CAAE, 1966.
- SENÉCAL, G. *Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants adultes inscrits en formation agricole de 1947 à 1977*, Québec, Ministère de l'éducation, DGEA, 1979.
- SIMARD, E. «Les foyers d'instruction post-scolaire à Québec», in *Revue Dominicaine*, déc. 1937, pp. 228-238.
- SOCIÉTÉ canadienne d'enseignement post-scolaire. *Répertoire national de l'éducation populaire au Canada français*, Montréal, 1950.
- SOUTHAM, Peter. *Bibliographie des bibliographies sur l'économie, la société et la culture du Québec, 1940-1971*, Québec, Institut supérieur des sciences humaines, 1972. (Collection instruments de travail, n° 6).
- STAMP, R.M. "Technical Education, the National Policy and Federal-Provincial Relations in Canadian Education 1899-1919", in *Canadian Historical Review*, 52/4, déc. 1971, pp. 404-405.
- TÉLÉ-UNIVERSITÉ. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités*, juin, 1978.
- TÉLÉ-UNIVERSITÉ. *Mémoire présenté à la Commission Jean par les conseillers régionaux de la Télé-université regroupés sous la direction de la coordination régionale*, 19 déc. 1980.
- THERIEN, C.E. «Aide à l'apprentissage», in *Relations industrielles*, 7/4, (sept. 1952).
- THIBAUT, A. *Éléments pour une description et un bilan de la Faculté de l'éducation permanente : document synthèse des données tirées des rapports*, Montréal, FEP, avril 1981.
- THIVIERGE, M. *Les institutions laïques à l'école primaire catholique*; thèse de doctorat en Histoire, U. Laval, 1982.
- THIVIERGE, N. *L'enseignement ménager familial au Québec, 1908-1970*; thèse de doctorat, U. Laval, 1981.
- TOUCHETTE, Claude. *Adult Education Through University Extension, Selected Research Abstracts*, Toronto, OISE, Dept. Of Adult Education, 1968.
- TOUCHETTE, Claude. *Chronologie, quelques événements en éducation des adultes au Canada*, Montréal, U. de Montréal, 1969.
- TOUCHETTE, Claude. *Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal, 1876-1950*; thèse de doctorat, Toronto, U. de Toronto, 1973, 2 vols. (Bibliographie : pp. 671-701).

TOUGAS, C. «Dans l'temps t'allais pas au 'Y, C'était pas catholique - YMCA : 135 ans d'histoire», in *La Presse*, vendredi, 3 août 1979, p.1.

TOUGH, A.M. *The Development of Adult Education at the University of Toronto Before 1920*; thèse, U. de Toronto, 1962.

TREMBLAY, H. *L'évolution de la CSN de 1949 à 1969 et le rôle de l'action éducative*; thèse de maîtrise en Sociologie, U. Laval, 1971.

TREMBLAY, L.M. *Idéologies de la CSN et de la FTQ, 1940-1970*, Montréal, Presses de l'U. de Montréal, 1972.

UPA. *L'enseignement professionnel agricole au Québec*, juin 1977, 19p.

UPA. *Histoire des cours à domicile de l'U.C.C.* (document interne de l'UPA).

UPA. *Pour être «maître de notre développement» : la formation*, Montréal, 1980.

UPA. *Réflexions sur l'enseignement professionnel agricole*, mars 1980.

VERNER, C. et G. Dickinson. *Union Education in Canada*, Vancouver, U. of British Columbia, Adult Education Research Centre, 1974.

VERNON, F. *History of Adult Education in the Province of Ontario, 1800-1940*; thèse, U. of Toronto, 1961.

VIGOD, B.L. «Qu'on ne craigne pas l'encombrement des compétences : le gouvernement Taschereau et l'éducation 1920-1929», in *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28/2, 1974, pp. 229-230.

VILLENEUVE, R. *Instituts d'éducation syndicale dans la province de Québec*; thèse de maîtrise en Relations industrielles, U. de Montréal, 1949.

WINNEN, A. «L'école d'industrie Notre-Dame-du-Monfort», in *Revue canadienne*, 11, (jan.-juin 1913), pp. 328-334.

WINNEN, A. «Les écoles d'industrie dans la province de Québec», in *Revue canadienne*, 11 (jan.-juin 1913), pp. 129-137.

WOODS, H.O. "Evaluating the Labour College of Canada", in J. Roby Kidd & Gordon Selman, *Coming of Age : Canadian Adult Education in the 1960's*, Toronto, CAAE, 1978, pp. 181-187.

Les annexes au Rapport de la Commission Jean:

Annexe 1

L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère

Annexe 2

Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives

Annexe 3

Sondage sur les pratiques de formation en entreprise

Annexe 4

Recherches connexes de la Commission

Annexe 5

Bibliographie annotée sur la formation des adultes

Achévé d'imprimer
en décembre 1982 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.