Document généré le 25 juin 2025 18:12

Recherches sociographiques

Thérèse HAMEL, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*

Jean-Paul Desbiens

Volume 37, numéro 1, 1996

URI : https://id.erudit.org/iderudit/057026ar
DOI : https://doi.org/10.7202/057026ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)
1705-6225 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce compte rendu

Desbiens, J.-P. (1996). Compte rendu de [Thérèse HAMEL, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*]. *Recherches sociographiques*, *37*(1), 173–177. https://doi.org/10.7202/057026ar

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Comme le titre l'indique, c'est de l'histoire de la FTQ qu'il s'agit et non pas de l'histoire du syndicalisme québécois ni canadien, même si à travers elle nous sommes en mesure de reconstituer plusieurs des événements marquants de cette histoire plus vaste. Ce livre n'a donc pas la prétention d'en dire plus sur le sujet que l'ouvrage de Jacques ROUILLARD, *Histoire du syndicalisme québécois*, Montréal, Éditions du Boréal, 1987, qui demeure l'ouvrage de référence par excellence sur le sujet, même s'il ne tient pas compte de la période récente qui a vu une transformation radicale du discours et des pratiques syndicales québécoises.

Il s'agit cependant d'un texte complémentaire à celui de Rouillard qui peut être fort utile aux personnes qui veulent en savoir davantage sur l'évolution de cette centrale et sur les nombreux événements auxquels elle et ses syndicats affiliés ont été associés au cours des trente dernières années.

Ainsi, à travers le prisme particulier qui est celui de l'histoire de la FTQ, nous abordons les relations entre les syndicats et les partis politiques, plus particulièrement celles concernant le Parti québécois et le Nouveau parti démocratique; nous prenons connaissance des débats de société qui ont porté sur la langue d'enseignement et la langue de travail au début des années soixante-dix pour culminer dans l'adoption du célèbre Projet de loi 101 ; nous sommes témoins de la radicalisation du mouvement syndical et des nombreux conflits de travail qui sont survenus dans ces mêmes années soixante-dix; nous passons à travers la récession du début des années quatre-vingts et devenons témoins de la transformation des pratiques syndicales avec la mise sur pied de Corvée-Habitation et du Fonds de Solidarité (FTQ); enfin, nous nous mettons à l'heure de la mondialisation avec le traité de libre-échange et la nouvelle récession des années quatre-vingt-dix et ses conséquences malheureuses sur l'emploi.

Le livre de Fournier est écrit dans un style journalistique et il insiste parfois un peu trop sur des événements dont l'intérêt «historique» sera certainement très vite oublié, comme la célèbre chute du président Louis Laberge ou encore la construction du nouveau siège social de la centrale. Mais, dans l'ensemble, il s'agit d'un ouvrage fort intéressant qui ajoute à la compréhension du rôle important joué par cet acteur social de premier plan sur les scènes québécoises et canadiennes.

Jean BOIVIN

Département des relations industrielles,
Université Laval.

Thérèse HAMEL, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Ville LaSalle, Éditions Hurtubise HMH, 1995, 374 p.

En 1958, j'avais établi la liste de tous les diplômes détenus par les frères de ma province communautaire qui comptait alors 399 frères, et qui couvrait le Saguenay–Lac-Saint-Jean, la Beauce, Charlevoix et la région de Québec. Le brevet le plus ancien avait été obtenu en 1917; le détenteur était né en 1900. Cette précision indique que ce frère avait commencé à enseigner à 17 ans. Trente ans plus tard, c'était encore la règle générale dans les communautés masculines. Le brevet le plus récent avait été obtenu en 1933; le détenteur était né en 1905. Entre-temps, la communauté avait fondé son premier scolasticat-école normale à Iberville, en 1931.

La liste en question comprenait 37 détenteurs du Brevet élémentaire du Bureau central des examinateurs catholiques; 33 détenteurs du Diplôme modèle; 22 détenteurs du Diplôme académique. Elle comprenait également 13 détenteurs du Diplôme d'enseignement moderne[1]. Il va sans dire que la plupart des frères cumulaient d'autres diplômes à l'époque où je dressais mes listes.

À ce moment-là, je ne savais rien du Bureau central des examinateurs catholiques (qui furent abolis en 1939). Toutes les communautés étaient alors en pleine course vers les nouveaux diplômes: Baccalauréat en pédagogie, Brevet A, B,C, D, sans parler de la course aux diplômes uniersitaires en sciences, en lettres, en philosophie.

C'était encore l'époque où seuls les plus chanceux ou les mieux cotés étaient autorisés à faire des études à temps plein à l'université. La majorité des frères complétaient leurs études en vue du Brevet supérieur et, plus tard, du Brevet A, en suivant des cours durant les fins de semaine et durant les vacances d'été. En 1945, la communauté n'accordait qu'un an de scolasticat-école normale. C'était (encore) l'époque où un curé ou un président de commission scolaire demandait à un Provincial: « Vous auriez pas un petit Frère pas cher pour telle ou telle école? »

— En 1983, Thérèse Hamel avait accepté de diriger une recherche sur la formation des maîtres au Québec. Ce projet donna lieu à la publication de trois ouvrages:

— En 1989, *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres (1930-1964)*, par M'hammed MELLOUKI, Institut québécois de recherche sur la culture.

— En 1991, *Le déracinement des écoles normales: le transfert de la formation des maîtres à l'université*, par Thérèse HAMEL, Institut québécois de recherche sur la culture.

— En 1995, *Un siècle de formation des maîtres au Québec (1836-1939)*, par Thérèse HAMEL, Éditions Hurtubise HMH.

On sait déjà que l'un des derniers gestes de la réforme scolaire issue du Rapport Parent a consisté à confier la formation des maîtres à l'université. En clair, l'abolition des écoles normales. Or, « l'intégration de la formation des maîtres à l'université au début des années soixante-dix à peine terminée, des interrogations sur le bien-fondé et même la pertinence du passage des écoles normales à l'université commencèrent à poindre et n'ont cessé de revenir périodiquement. (...) C'est dans ce contexte de questionnement interne que me fut confiée à l'automne 1983 la tâche de diriger une recherche sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec. » (P. 16-17.)

C'est donc pour éclairer le débat actuel que l'auteure retrace l'histoire de la formation des maîtres, de 1836 à 1939. Elle décrit la lente « élévation » de la formation des maîtres, du Bureau central des examinateurs à l'université, en passant par l'école normale.

Les trois premières écoles normales furent créées en 1857: Laval, Jacques-Cartier et McGill. À compter de cette date, l'histoire de la formation des maîtres est caractérisée par la concurrence féroce entre le Bureau central des examinateurs et les écoles normales. Pour-

1. L'auteure ne fait pas mention de cette certification. Elle ne fournit pas non plus la composition du Bureau central des examinateurs ni de celle des buraux « locaux », non plus que leur distribution territoriale. Par contre, elle donne la « capacité » des divers brevets ou diplômes: « En 1879, le *brevet élémentaire* permettait d'enseigner jusqu'en quatrième année inclusivement; le *brevet modèle*, jusqu'en septième année inclusivement; le *brevet académique*, jusqu'en neuvième année. Toutefois, à partir de 1888, le *brevet modèle* s'arrêtera à la sixième année et le *brevet académique*, à la huitième. » (P. 54.)

quoi cette concurrence ? L'auteure parle de la segmentation du système de formation des maîtres (chapitre 6). Cette segmentation découlait de la division des sexes, des confessions religieuses, de la géographie elle-même. « Nous pouvons donc parler de trois systèmes de formation des maîtres au Québec, le principal étant bien entendu le système franco-catholique, accompagné des systèmes anglo-protestant et anglo-catholique. » (P. 155.)

Chez les francophones, il est bien évident que l'Église catholique a joué un rôle déterminant par son pouvoir au Conseil de l'Instruction publique (créé en 1856) et au Comité catholique (créé en 1869). L'influence de l'Église catholique s'exerçait également par le moyen des communautés religieuses féminines et masculines. Ces dernières quadrillaient littéralement le Québec avec leurs écoles normales pour les filles, d'abord; puis, à partir de 1931, avec leurs scolasticast-écoles normales. Au point qu'en 1960, il y avait sept écoles normales d'État et 110 écoles normales dirigées par les communautés religieuses.

Jusqu'au début des années cinquante, il n'existait que trois écoles normales d'État pour les garçons. De 1836 à 1939, trois (institutions, ou trois réseaux, si vous préférez) assuraient la formation ou la certification des maîtres, filles ou garçons: le Bureau central des examinateurs, les écoles normales privées, pour les filles; les scolasticats-écoles normales des communautés religieuses, à compter de 1931.

La concurrence entre le Bureau central des examinateurs et les écoles normales tenait au fait que le Bureau central certifiait rapidement, à peu[2] de frais et presque à la demande, quelques milliers de diplômés chaque année, tandis que les écoles normales exigeaient une formation plus longue et des frais de pension. Les scolasticats-écoles normales des communautés, de leur côté, n'exigeaient aucun frais de pension et ne recevaient pratiquement aucune subvention du gouvernement. À titre d'exemple, l'auteure mentionne qu'en « 1937-1938, la section masculine de l'école normale Laval reçoit 42 410 $ pour ses 78 élèves contre 12 231 $ pour la section féminine qui comprend 151 élèves et est gérée par une communauté enseignante. Quant aux écoles normales disséminées dans les régions, elles recevaient, en moyenne, 12 000 $ par année alors que leurs effectifs pouvaient s'élever dans certains cas à plus de 200 élèves. À cette époque, les deux écoles normales d'État recevaient donc 25 % des subventions alors qu'elles ne scolarisaient que 8 % de la clientèle. » (P. 151.) Même si l'on doit « traduire » ces chiffres en dollars de 1995, il demeure évident que l'argent n'engraisse pas en passant par l'État et sa bureaucratie.

De nombreux tableaux illustrent les propos de l'auteure sur l'évolution des clientèles, la « production » respective du Bureau central des examinateurs et celle des écoles normales, les programmes d'études et même l'horaire de la section féminine de l'école normale Laval, sous la direction des Ursulines, dans les premières années de l'institution. Soit dit à titre confidentiel, j'ai connu un horaire comparable, dès 1941. Je m'en suis écarté un temps, mais je m'y suis remis.

Le chapitre le plus long de l'ouvrage (80 pages) est intitulé « La programmation des savoirs dans les écoles normales ». On y fait la démonstration de la difficile percée de la pédagogie comme « science » en regard de la formation axée principalement sur l'apprentissage des connaissances à enseigner, l'enseignement comme tel étant considéré comme un art, un don, une vocation.

2. « En 1988, les droits d'entrée à l'examen oscillent entre 2,00 $ et 3,00 $, selon le brevet convoité, et 4,00 $ ou 5,00 $ en 1930. » (P. 198.)

Dans son introduction, l'auteure écrit : « Tout un courant (actuel) semble en effet remettre en question le bien-fondé et la possibilité même d'une formation des maîtres. (...) Toute la dialectique de l'enseignement conçu comme art ou science, qui a jalonné l'histoire de l'éducation et de la formation des maîtres depuis ses origines, paraît être au rendez-vous, le balancier penchant cette fois du côté de l'art. » (P. 16.)

La recherche de l'auteure s'arrête à 1939. Elle ne pouvait donc pas porter de jugement sur la qualité de la formation des maîtres à l'université. Elle ne pouvait rien dire sur le rôle des facultés des « sciences de l'éducation » depuis maintenant un quart de siècle. Je crois deviner cependant que l'auteure est davantage attirée par le pôle « science », et qu'elle serait donc déçue si, dans le débat actuel, le retour du balancier allait du côté « art ».

La division des institutions selon le sexe, les chicanes de juridiction, l'influence de l'idéologie dominante masquent et reflètent tout ensemble la condition générale d'une société donnée, à un momen donné, ce « moment » ayant bien pu durer cent ans. Les cents ans considérés dans l'ouvrage de Thérèse Hamel furent « immobiles », si on les compare à la période qui va de 1945 à nos jours.

Les hommes de ma génération auront passé leur enfance, disons-le par mode de symbole, dans l'univers de *Maria Chapdelaine* ; dans leur âge adulte, ils auront connu la seconde révolution industrielle et traversé les secousses de la Révolution tranquille. Et voici qu'au seuil de leur vieillesse, le monde (et pas seulement le Québec, bien entendu) entre dans une formidable secousse dont nous n'entendons encore que les premiers craquements.

Ces remarques s'appliquent au discours sur la formation des maîtres. Un Clerc de Saint-Viateur, qui a mon âge, et dont Thérèse Hamel vient de recenser le dernier ouvrage[3], me disait récemment : « On a eu bon estomac, quand même ! »

« Le souvenir des fatigues est agréable », comme disait Alain. Malgré la misère matérielle (je dis : matérielle, même si l'auteure écrit que l'Église était forte et riche), culturelle et même spirituelle de ma « formation » au scolasticat-école normale, je dirai ceci en terminant les quelques heures que j'ai passées à lire l'ouvrage de Thérèse Hamel et à en faire le compte rendu. Je dirai ceci qui s'applique aux membres des communautés religieuses et, sans doute partiellement, aux anciens élèves des écoles normales d'État :

— nous avions des *modèles* (l'un ou l'autre de nos maîtres) ;
— nous avions un *projet* (faire de l'école, comme nous disions) ;
— nous avions un *encadrement* « sur le tas ».

Rétrospectivement, je ne crois pas beaucoup aux « classes d'application » ou aux écoles du même nom. Par contre, je crois aux stages prolongés. On apprend à enseigner en enseignant. On apprend « sur le tas ». On apprend à enseigner dans une vraie classe, devant de vrais élèves, en 1836, comme en 1995. Avec toutes les « bavures » que cette expérience peut incorporer. Un bon maître, c'est quelqu'un qui *sait* et qui aime *expliquer*. Les choses, d'abord, les êtres, ensuite. Expliquer, c'est-à-dire : déplier.

Si l'on commence par prétendre connaître Bruno avant de lui apprendre les quatre opérations, on est foutu. Bruno lui-même, ne se connaît pas. Il est un « sphinx accroupi sur sa propre

3. Léo-Paul HÉBERT, « Le rôle socio-économique du Collège de Joliette (1846-1991), *La Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, 1995.

signification», comme disait Léon Bloy. Donc, les quatre opérations d'abord. Et la phrase parfaite: «La poule pond.» Et grand malheur au «smart» qui ajoute: un œuf.

Exemple: à Chicoutimi, en 1958, nous étions 24 professeurs «religieux.» Le mot «religieux», comme le mot «Dieu», cela s'écrit facilement. Mais, dans la réalité, ce sont deux pierres dans la toile d'araignée du discours ou de l'écriture. Toujours est-il que je devais enseigner «l'analyse logique», ce qui est un assez beau pléonasme, merci. J'avais (toujours) su comment écrire une phrase comprenant des propositions subordonnées. Mais je ne savais pas comment analyser ce genre de phrases. Je suis allé consulter un confrère qui m'a simplement demandé: «Tu distingues un sujet, un verbe et un complément?» Je répondis que oui. «Ben! me dit-il, une proposition-sujet, une proposition-complément circonstantiel; une proposition causale, c'est la même chose. Quand la Marquise dit: "Vu que j'étais indisposée, je ne suis pas sortie", cela veut dire: proposition principale: je ne suis pas sortie; subordonnée causale: j'étais indisposée.» En quelques minutes, j'ai récupéré dix ans de «basses notes» en analyse logique.

Voilà donc que le sévère ouvrage de Thérèse Hamel m'aura fait rêver. C'est pour dire.

Jean-Paul DESBIENS

Denis SAINT-JACQUES, Jacques LEMIEUX, Claude MARTIN et Vincent NADEAU, *Ces livres que vous avez aimés. Les best-sellers au Québec de 1970 à aujourd'hui*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1994, 223 p.

«Des petits livres qui en disent long», à en croire la publicité d'un éditeur. Ce message s'applique bien à cette étude sur le best-seller au Québec.

Les auteurs de cet ouvrage, dans la poursuite de recherches sur «les pratiques culturelles de grande consommation», ont mené à terme un travail tout à fait original sur le phénomène du best-seller comme pratique de lecture au Québec. Cette recherche est inédite tout autant par la nature de l'objet étudié et sa problématique, que par le brillant bricolage fait avec des données très frustes.

Maintes enquêtes et analyses ont été réalisées, tant ici qu'ailleurs, sur la lecture de livres comme pratique culturelle. La plupart ont en commun d'être à la fois très générales, donc un peu trop globalisantes, et d'insister sur le rapport entre quantité de livres lus et degré de scolarité. Derrière ces travaux, on perçoit l'influence implicite de «la distinction» bourdieusienne. On peut en conclure facilement que plus on est scolarisé, plus on se distingue par la fréquentation des auteurs les plus raffinés. Olivier DONNAT, dans un ouvrage magistral paru récemment (*Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994), a démontré que ce n'était pas aussi simple.

Les auteurs du présent ouvrage nous divulguent une autre des faces cachées de la lecture comme pratique culturelle, celle du grand public, celui qu'ils caractérisent comme de culture moyenne. Dans la même ligne de questionnement que Donnat, ils nous amènent à réfléchir à un phénomène très largement répandu, celui de la lecture du best-seller. Pour ce faire, ils ont segmenté, à bon droit, un type particulier de livres, celui apparaissant au palmarès des