

Recherches sociographiques



Thérèse HAMEL, *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*

Jean-Pierre Charland

Volume 34, Number 2, 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/056787ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/056787ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Charland, J.-P. (1993). Review of [Thérèse HAMEL, *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*]. *Recherches sociographiques*, 34(2), 367–369. <https://doi.org/10.7202/056787ar>

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1993

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

devient père. Une génération, c'est, au minimum, 25 ans. Au demeurant, l'auteur écrit : « Nous avons rompu, en quelques générations, les attaches millénaires unissant le visible à l'invisible. [...] Il y a risque pour la liberté là où la mémoire des femmes et des hommes est menacée. En cela, tout précisément, la destinée du peuple québécois demeure exemplaire » (p. 286). Il termine sa méditation référendaire sur cette remarque. Mais on ne voit pas bien en quoi consiste notre exemplarité potentielle. Il me semble que John LUKACS, dans un article publié dans *Harper's* de janvier 1993, avance davantage. Il dit, en effet : « *As Kierkegaard once said, we live forward but we can only think backward. (...) To think nationalism is a reactionary phenomenon is a grave error. Now, at the beginning of the twenty-first century, the most powerful political force in the world is nationalism still.* »

La présentation du volume est très soignée. Je ne suis pas un bon correcteur d'épreuves, mais enfin, je n'ai remarqué aucune coquille. La langue de l'auteur est élégante, souvent belle. Il ne semble toutefois pas avoir fait la distinction entre ceci et cela. De plus, je ne vois pas pourquoi il se sent obligé d'écrire : « les femmes et les hommes... celles et ceux ». Il me semblait qu'en français, et en français philosophique de surcroît, quand on dit homme, on dit femme. Mais ce sont là remarques de pion invergogneux et *politically incorrect*.

Jean-Paul DESBIENS

Thérèse HAMEL, *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, I.Q.R.C., 1991, 231 p.

Thérèse Hamel a dirigé à l'Institut québécois de recherche sur la culture, un projet de recherches intitulé *Histoire de la formation des maîtres au Québec*. Il en est résulté quelques publications, dont celle-ci où elle prend le parti de donner la parole à des enseignants, surtout des enseignantes, particulièrement touchés par la réforme du système scolaire des années 1960 : les formateurs et formatrices de maîtres.

Alors que des centaines de personnes (parmi lesquelles se trouvait une grande proportion de femmes membres de communautés religieuses) se consacraient depuis des décennies à la préparation des futurs instituteurs et institutrices dans plus de cent écoles normales dispersées sur le territoire, les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec recommandaient de confier cette responsabilité au réseau universitaire. Les auteurs qui ont abordé la réforme de l'éducation se sont relativement peu intéressés aux états d'âme de ceux qui étaient les victimes de ces décisions :

Mais que savons-nous de l'analyse qu'en [la réforme] faisaient [...] les formateurs de maîtres de cette époque, ceux qui au jour le jour, consacraient toute leur énergie à former les futurs enseignants et enseignantes de nos écoles ? Que pensait le personnel des écoles normales de cette réforme qui risquait de modifier totalement le visage de la formation [...] ? Comment réagissaient-ils devant l'abolition d'institutions pour lesquelles ils avaient donné plusieurs années de leur vie ? Quelles en seraient les conséquences sur leur vie professionnelle ? (P. 18.)

C'est donc avec l'intention de redonner la parole à ces acteurs sociaux, afin qu'ils témoignent de leur perception de la réforme, que l'auteure est entrée en contact avec des professeurs d'écoles normales. Inspirée de Jacques OZOUF (*Nous les maîtres d'école*), Thérèse Hamel utilise les récits de vie. En plus d'écrire sur leur expérience professionnelle,

qui s'articule autour de trois thèmes (souvenirs de la réforme, trajectoire professionnelle et second regard sur la réforme), les personnes recrutées devaient répondre à quelques questions qui font l'objet d'un traitement statistique.

L'enquête s'adressait à trois catégories du personnel des écoles normales: les professeurs qui ont été intégrés aux universités lors du transfert, ceux qui ne l'ont pas été et qui ont dû orienter leur carrière ailleurs, et ceux qui se trouvaient déjà professeurs dans une faculté de sciences de l'éducation au moment de la réforme. Un premier effort de recrutement téléphonique a permis de recueillir quarante récits venant en bonne partie de professeurs qui enseignaient déjà à l'université (7 / 40) ou qui y ont été intégrés au moment de la réforme (14 / 40). La collaboration de l'Association des religieuses enseignantes du Québec a permis de recruter encore 112 volontaires, qui dans la très grande majorité des cas (91 %) n'ont pas pu se diriger vers l'enseignement universitaire. L'ouvrage de Hamel témoigne surtout de l'expérience de ces religieuses enseignantes, dont la carrière a pris une autre tournure: enseignement ou direction dans des écoles souvent privées, parfois publiques, à l'élémentaire ou au secondaire.

Le livre compte six chapitres. Les deux premiers servent à décrire les changements survenus dans la formation des maîtres des années 1950 à la consommation de la réforme: c'est une longue mise en contexte s'appuyant surtout sur les documents officiels. L'auteure distingue des écoles normales « artisanales », privées, où le personnel a souvent peu de diplômes mais une longue expérience acquise sur le terrain, où la clientèle essentiellement féminine est formée très succinctement par des religieuses. Ces écoles se rencontrent généralement dans de petites villes, même des villages, et les élèves sont recrutées dans la région immédiate. Dans les villes, on trouve des écoles normales qualifiées d'« industrielles », parfois propriétés de l'État mais aussi de congrégations religieuses. Elles peuvent être affiliées plus ou moins étroitement à des universités. Là, les enseignants sont plus scolarisés, la clientèle largement masculine, les diplômes obtenus plus prestigieux. Ce second modèle tend à s'imposer au nom de la rationalité, de l'efficacité, de la nécessité de favoriser la recherche en sciences de l'éducation, d'améliorer le statut des enseignants en resserrant le recrutement et en leur donnant une meilleure formation pédagogique. C'est le parti adopté par la commission Parent. Après avoir sévèrement critiqué la préparation des enseignants, celle-ci recommande de l'élever au niveau universitaire même pour les maîtres de l'élémentaire.

Par ailleurs, depuis le début de la décennie, les écoles normales ont multiplié les efforts pour répondre aux attentes des réformateurs. D'abord en acceptant parfois de disparaître: la suppression du brevet B force au sabordage celles qui n'ont pas les moyens d'offrir une formation plus longue. D'autres institutions se sont regroupées afin de mettre en commun leurs ressources humaines et matérielles pour former de meilleurs maîtres, mais le personnel des écoles normales demeure largement opposé à l'intégration aux universités, surtout en ce qui concerne la formation pour l'enseignement primaire. On ne reconnaît pas aux universités une connaissance intime du réseau scolaire, ni des besoins des diverses collectivités locales et on craint que les futurs enseignants ne développent aucun sentiment d'appartenance à l'institution, perdus qu'ils seraient dans une population étudiante disparate. De plus les professeurs universitaires sont perçus comme moins accessibles, plus distants. Si l'on admet facilement que les universités regorgent de savants, cela paraît finalement bien insuffisant pour cultiver le « feu sacré » nécessaire à la poursuite de la « vocation » enseignante. Les professeurs des écoles normales, très sensibles à la nécessité d'améliorer la formation,

penchent vers la création de centres de formation des maîtres qui s'appuieraient sur les écoles normales les plus performantes parmi celles déjà existantes et un regroupement des autres pour mettre en commun les ressources et les clientèles.

Le chapitre suivant présente globalement les formateurs de maîtres touchés par la réforme. Enfin, dans les trois derniers chapitres, l'auteure peut leur donner la parole. Les titres reprennent les thèmes du canevas d'entrevue: souvenir de la réforme, carrière et second regard sur la réforme. Les témoignages sont plutôt émouvants, de nombreuses personnes soulignant que c'est la première fois qu'on demande leur avis: beaucoup expriment le sentiment d'avoir été trompées, manipulées, trahies. La grande majorité des anciens professeurs d'école normale n'ont pas été intégrés aux facultés de sciences de l'éducation (le gouvernement avait prévu l'intégration immédiate de ceux dont la scolarité était jugée suffisante, tout en donnant des facilités de perfectionnement à ceux qui étaient jugés susceptibles de satisfaire rapidement aux exigences), ils se sont trouvés chassés d'un champ d'action où ils avaient donné le meilleur d'eux-mêmes. Leur frustration est d'autant plus grande que beaucoup ne croient pas que l'université puisse former adéquatement les futurs maîtres de l'élémentaire.

Quoique le traitement du problème de la formation des maîtres lors de la réforme soit tout à fait intéressant, c'est surtout en donnant la parole à des acteurs historiques plutôt bâillonnés dans le passé que cet ouvrage s'avère le plus enrichissant. Au moment où les écoles québécoises semblent une nouvelle fois placées au premier rang d'une stratégie de sauvetage national (cette fois sur le thème de la qualité plutôt que de la quantité de l'offre d'éducation), tout effort de compréhension de la réforme des années 1960 ne peut qu'enrichir notre perception de la réalité. Les artisans de la réforme de l'enseignement attribuaient beaucoup de vertus aux changements de structures, même si cela exigeait de balayer tous les efforts consentis pour améliorer le réseau scolaire tant chez les enseignants laïcs que chez les religieux. Le coût humain de l'opération a été élevé, Thérèse Hamel l'a bien montré: des dizaines d'institutions, des centaines de personnes doivent se trouver une nouvelle vocation. Les succès ont-ils été à la mesure des bouleversements? L'auteure termine en disant: «Et une autre réforme viendra bouleverser encore une fois l'institution ayant acquis la légitimité de la formation des enseignants et des enseignantes» (p. 173).

Jean-Pierre CHARLAND

*Département d'études en éducation,
Université de Montréal.*

Bureau de la statistique du Québec, *L'évolution du revenu des familles au Québec, 1971-1986*, Québec, Les Publications du Québec, 1991, 312 p.

Voici une monographie qui analyse l'évolution, entre 1971 et 1986, des revenus des ménages répartis en quatre types: les familles biparentales et monoparentales, les couples sans enfant et les personnes hors famille. On n'y trouvera aucune analyse de régression