Document generated on 04/24/2024 7:21 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Hamel, T. (1995) *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. Montréal : Hurtubise HMH.

Jean-Pierre Charland

Volume 21, Number 3, 1995

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031821ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031821ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this review

Charland, J.-P. (1995). Review of [Hamel, T. (1995) *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939.* Montréal : Hurtubise HMH.] *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(3), 615–618. https://doi.org/10.7202/031821ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1995

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/

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/

Hamel, T. (1995) *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939.* Montréal: Hurtubise HMH.

Depuis quelques années, l'autrice nous convie à l'étude de la formation des maîtres au Québec. On me demandait, il y a deux ou trois ans, de faire le compte rendu de cet ouvrage sur le «déracinement» des écoles normales des années soixante (*Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, IQRC, 1991). Cette fois, ce nouvel ouvrage livre au public une synthèse des programmes de formation des maîtres pendant un siècle, celui précédant l'abolition du Bureau central des examinateurs.

L'ouvrage présente l'évolution de la formation des maîtres comme «la résultante de la confrontation des intérêts quelquefois divergents des protagonistes en présence» (p. 26). Ces protagonistes sont l'Église et l'État, mais également les hommes et les femmes. En conséquence, l'autrice s'attache aux modèles de formation proposés selon l'appartenance «ethnolinguisticoreligieuse» et sexuelle. Les divers acteurs sociaux s'affrontent sur l'enjeu que représentent l'éducation en général et la formation des maîtres, en particulier. Aussi s'agit-il de cerner la conception de l'éducation et de la formation des maîtres de ces différents acteurs, pour ensuite analyser leur concrétisation dans les institutions de formation et les programmes. Le tout devrait permettre d'identifier des modèles différenciés de formation.

L'autrice divise son travail en deux parties inégales. La première porte essentiellement sur la description des institutions. On trouve, successivement, des chapitres présentés chronologiquement sur les écoles normales d'État, sur les bureaux des examinateurs, sur les écoles normales de filles et sur les scolasticats-écoles normales. Le dernier chapitre de cette section sert à établir les distinctions entre les différents types d'institution. La deuxième partie, plus courte, compte deux chapitres. Le premier porte sur les programmes de formation des maîtres et le second sur les conceptions de l'éducation exprimées par les différents agents éducatifs. La conclusion reprend largement ce qui était énoncé dans l'introduction: il s'est établi un partage des responsabilités chez les catholiques entre l'État et l'Église, cette dernière recevant une large part d'autonomie, notamment dans le domaine de la formation des institutrices laïques et religieuses et des instituteurs congréganistes; les discussions sur le rôle du Bureau – précisons qu'il y a eu d'abord un Bureau, puis quelques-uns, puis un seul appelé Bureau central; j'utiliserai le singulier pour plus de simplicité – et la professionnalisation de la formation accompagnent le développement industriel et urbain et seraient une adaptation au changement; le caractère professionnel de la formation tend à s'affirmer quoique les programmes des écoles normales demeurent largement axés sur la consolidation de la culture personnelle; la formation des maîtres reste segmentée selon le sexe, la langue, l'ethnie et la religion des acteurs.

Thérèse Hamel signale que, pendant longtemps, on ne s'est pas soucié de la formation strictement professionnelle des maîtres, mais qu'on s'est attadé plutôt à leur formation générale. Quand elle insiste sur l'absence d'une formation professionnelle tant dans les écoles normales qu'au Bureau des examinateurs, il me semble qu'elle devrait élargir son cadre d'analyse et préciser l'importance que revêtait, alors, l'apprentissage sur le tas. Quand les institutions de formation des maîtres ont été créées, on passait lentement au Québec d'une formation des médecins par apprentissage à une formation académique. Pouvait-on envisager une formation professionnelle des enseignants qui s'éloignerait de l'école d'application ou d'un apprentissage du même genre? Il aurait fallu s'interroger sur l'enseignement mutuel, longtemps recommandé par le Département de l'Instruction publique. Les filles les plus âgées ne recevaient-elles pas un entraînement quand l'institutrice ou l'instituteur leur confiait le soin des plus jeunes dans des classes qui accueillaient presque toujours les enfants de tous les niveaux? En formant les postulantes avec les élèves destinées à la vie laïque, les congrégations enseignantes ne préparaient-elles pas à l'enseignement les unes et les autres dans les couvents? Quelle était la proportion des enseignantes qui commençaient comme assistantes? Bref, je crois que la formation par apprentissage des enseignantes et des enseignants était, jusqu'à la fin du siècle au moins, tout à fait conforme aux usages dans divers secteurs d'occupation.

L'autrice établit aussi une certaine confusion quand elle étudie – simultanément ou en alternance – deux institutions très différentes: l'école normale qui forme des maîtres et le Bureau des examinateurs qui ne fait que vérifier si les candidats à l'enseignement maîtrisent un certain nombre de savoirs et affichent un comportement

adéquat. Si les diplômés des écoles normales ou les membres de congrégations ne se présentent pas devant le Bureau, c'est justement que l'on considère qu'ils ont rempli cette formalité en réussissant les examens de l'institution ou en recevant leur lettre d'obédience. On me permettra la comparaison: c'est un peu comme si l'on confondait aujourd'hui le rôle d'une université qui donne un baccalauréat en enseignement et le service du ministère qui octroie le permis puis le brevet d'enseignement. L'autrice n'étudie pas seulement la formation des maîtres: elle étudie la formation à l'école normale et les mécanismes de certification de celles et de ceux qui se sont formés autrement.

La formation des candidates et des candidats à l'enseignement était-elle aussi faible que le dit l'autrice? Quand la masse de la population est invitée à fréquenter l'école élémentaire dont le programme s'étale sur quatre ans, les maîtresses et les maîtres doivent avoir fréquenté l'ordre suivant: l'école modèle. Plus tard, alors que l'élémentaire est porté à sept ans, il faut avoir fréquenté le primaire complémentaire, éventuellement le primaire supérieur et/ou l'école normale, qui sont de l'ordre secondaire. On le reconnaît quand, dans les années cinquante, on établit une équivalence entre le brevet A et le baccalauréat ès arts. Quand, dans les années soixante, la fréquentation du secondaire se généralise, on demande aux maîtres de se former au niveau universitaire. La jeune fille fraîche sortie de l'école modèle en 1860 se trouvait sans doute, quant aux savoirs, à la même distance de ses élèves de l'école de rang, que l'enseignante d'aujourd'hui avec son baccalauréat d'une faculté des sciences de l'éducation dans une école secondaire.

L'autrice souligne, et avec raison, toutes les différences qui existent dans le traitement des candidats à l'enseignement selon leur appartenance sexuelle, leur croyance religieuse et leur langue. Elle évoque le fait que l'on prête aux femmes une compétence innée quand il s'agit de l'éducation des enfants. J'aurais aimé qu'elle exploite plus à fond ce filon. Quant aux différences selon l'appartenance «ethnolinguisticoreligieuse», il y a là des conceptions de l'Homme, de la société et de l'éducation qui ne sont pas vraiment analysées et comparées. Une solide analyse du contexte historique, notamment de l'histoire des idées pédagogiques et des rapports à l'école et des niveaux de scolarité des diverses populations, ouvrirait des pistes intéressantes.

L'ouvrage compte bien des qualités. L'autrice permet de prendre connaissance des programmes des écoles normales et des examens du Bureau des examinateurs. Il est possible de suivre fidèlement les discussions sur les modifications à apporter aux uns et aux autres et, plus généralement, aux règles concernant l'accès à l'enseignement. Je me dois de préciser tout de même l'absence de deux sections habituellement jugées essentielles dans l'introduction d'un ouvrage historique: une analyse critique de la documentation disponible et une présentation des sources utilisées. Il me semble que ce sont uniquement des sources imprimées (procès-verbaux des comités confessionnels, lois, règlements, programmes, rapports du surintendant, etc.). Un rapide survol des notes ne me permet pas de trouver des références à des documents des

Archives nationales du Québec ou du Centre de préarchivage du ministère de l'Éducation. On y trouve pourtant des fonds extrêmement riches.

Enfin, la langue pourrait être plus châtiée.

Jean-Pierre Charland
Université de Montréal

* * *