

Recherches sociographiques



Robert GAGNON, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*

Marie Louise Lefebvre

Volume 38, Number 2, 1997

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057128ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057128ar>

[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

Lefebvre, M. (1997). Review of [Robert GAGNON, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*]. *Recherches sociographiques*, 38(2), 345–349.
<https://doi.org/10.7202/057128ar>

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1997

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/>

COMPTES RENDUS

Robert GAGNON, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Éditions du Boréal, 1996, 400 p.

La mise en place des recommandations des États généraux sur l'éducation (1995-1996) aura, dans les prochains mois, un effet majeur sur la structure, l'organisation et l'orientation de l'école publique au Québec. Les territoires administratifs seront agrandis pour dénombrer 70 commissions scolaires plutôt que les 156 actuelles ; certains pouvoirs, en majorité d'ordre pédagogique, seront délégués aux écoles et, surtout, la subdivision traditionnelle en deux secteurs à partir du critère de la confession religieuse se fera dorénavant sur une base linguistique. Les enjeux politiques et économiques de ces réformes interpellent tant les administrateurs que le personnel, enseignant ou non enseignant, ou les comités de parents et suscitent une vaste controverse. On ne peut comprendre ce profond débat de société sans le resituer dans l'ensemble du développement de l'école publique obligatoire et gratuite au Québec. Le livre de Robert Gagnon est donc particulièrement bienvenu puisque, à l'occasion du 150^e anniversaire de sa fondation, il nous reconstitue l'histoire de la première et de la plus importante de ces commissions scolaires, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

L'ouvrage présente sept chapitres qui correspondent à autant de périodes de l'instauration d'un réseau d'écoles publiques à Montréal à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, dans un environnement urbain en pleine mutation. Dans un souci d'explication plutôt que de description, l'auteur relie les querelles de pouvoir, les décisions pédagogiques, les batailles idéologiques, les contraintes financières et l'ensemble des événements qui se lisent dans les archives de la CECM (règlements, correspondance, procès-verbaux, publications diverses, photos et documents, etc.) à une série de bouleversements économiques et aux profondes transformations sociales qui ont façonné le Québec contemporain. À ces données d'archives, il ajoute le témoignage de dizaines d'études, rapports et recherches, toute une documentation extrêmement riche qui aurait mérité d'être listée en bibliographie plutôt que de n'apparaître que dans les références de notes en fin de chapitre. Tout en rendant hommage à une insti-

tution qui s'est consacrée pendant 150 ans à l'éducation de la population montréalaise, marquant ainsi toute l'évolution du Québec, le travail de Gagnon, par son souci d'établir les liens mutuels entre une structure éducative et la société où elle s'inscrit, permet de mieux analyser, comprendre et expliciter les débats actuels.

L'histoire de la CECM est indissociable de celle de Montréal. C'est en partie parce que l'industrialisation naissante nécessite une main-d'œuvre qualifiée, instruite des connaissances techniques nouvelles qui ne peuvent plus, au XIX^e siècle, être transmises dans des structures traditionnelles d'artisanat familial, que se pose la question de l'instruction publique. Celle-ci ne sera obligatoire et gratuite qu'après 1910, plus d'un demi-siècle après l'adoption de la loi Jules Ferry en France. C'est que la problématique scolaire à Montréal s'inscrit dans un univers très complexe : arrivée massive d'une population rurale transplantée dans un milieu urbain qui attire aussi des immigrants d'Europe puis, plus récemment, de pays en développement ; dualité linguistique de la métropole marquée d'un véritable clivage géographique et économique qui se reflète particulièrement dans une meilleure organisation et un financement supérieur des écoles protestantes ; surreprésentation de familles et de personnes pauvres et concentration dans des quartiers qui, conséquence de l'exil vers les banlieues, iront sans cesse grandissant ; pérennité de l'influence sociale et politique des hommes de robe, clergé et élite francophones, qui évaluent tout changement en fonction d'impératifs moraux de défense et de protection de la foi catholique, faisant de l'école publique montréalaise un enjeu qu'ils disputeront, au cours des ans, aux enseignants laïcs, aux autorités municipales et aux fonctionnaires de l'État.

Un autre historien, Philippe ARIÈS (1979), disait que pour qu'il y ait institutionnalisation d'un système d'éducation scolaire, il fallait d'abord définir un corps d'« ignorants » ou d'« éducatibles » (on dirait aujourd'hui une « clientèle ») et identifier ses « besoins ». À la lecture des premiers chapitres du livre de Gagnon, on constate que ce corps d'ignorants, c'est en 1846 l'ensemble, selon l'expression de l'époque, de la « nation canadienne-française », à l'exclusion de ses élites religieuses ou membres de professions libérales qui disposent déjà, à Montréal, d'un réseau d'écoles privées, et plus précisément « les enfants du peuple » qui doivent développer les habiletés manuelles et techniques requises par la révolution industrielle. Les besoins d'éducation, au milieu du XIX^e siècle, sont définis certes en termes moraux (les dangers de la vie urbaine et du travail salarié : immoralité grandissante, alcoolisme, etc.) mais aussi en termes de justice ou d'équité en présence de deux groupes linguistiques dont la disparité d'instruction et de qualification est flagrante. L'école publique montréalaise, dès ses débuts, se distinguera du reste du Québec par l'originalité et l'ambition de ses projets. La CECM sera la première à dispenser des cours du soir pour l'alphabétisation des adultes, à requérir la gratuité d'accès pour les enfants pauvres, à valoriser l'enseignement des « arts et métiers », ancêtre de la formation professionnelle. Les administrateurs, directeurs ou commissaires de la CECM, refu-

seront, dès sa création, de limiter leur action au mandat étroit d'une instruction générale et minimale des « classes populaires », tel que fixé par les autorités municipales et provinciales. La fondation de l'École polytechnique, la création du cours primaire supérieur puis, devant l'interdiction de donner un cours classique, la mise sur pied d'une section commerciale et d'une section scientifique au secondaire, témoignent au fil des ans des ambitions des responsables de la CECM de favoriser la promotion sociale et économique à travers l'école publique. Cet effort de développement, illustré par la construction de dizaines de bâtiments scolaires qui, même désaffectés, marquent encore le paysage montréalais, est d'autant plus louable qu'il est empreint d'une préoccupation constante du destin scolaire des populations qui, pour des raisons économiques ou politiques, appartiennent à des groupes vulnérables : les pauvres, les immigrants, les anglo-catholiques.

Après avoir ouvert, dès 1914, des classes expérimentales de maternelles à la fois pour protéger les enfants de la rue et les préparer à l'entrée au primaire, la CECM va ajouter de plus en plus à sa mission d'enseignement des tâches reliées à la lutte contre la pauvreté scolaire et sociale : distribution de lait et de vêtements pendant la crise des années trente, création d'écoles pour les enfants malades ou handicapés (Ste-Justine, Victor-Doré), engagement, dans les années soixante, de spécialistes intervenant auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage (orthopédagogues, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) et mise sur pied d'un projet novateur d'intervention scolaire en milieu socioéconomiquement faible, l'Opération Renouveau (OR), qui termine actuellement son cinquième plan quinquennal. Parallèlement à ses efforts pour la scolarisation des « enfants du peuple », les pauvres-francophones-catholiques, la CECM accueillera dans son réseau d'écoles publiques des enfants de migrants et d'anglo-catholiques. Les mesures adoptées dans ces écoles et le type d'enseignement dispensé doivent être analysés dans le contexte du statut confessionnel qui fonde la Commission et qui confère à ses responsables une mission de sauvegarde de la foi catholique et des valeurs chrétiennes, héritage et rempart de la « nation canadienne-française ». La crainte de l'apostasie chez les familles migrantes d'origine catholique (Italiens, Portugais, Polonais, etc.) et chez les Irlandais, ainsi que la concurrence avec le réseau protestant et ses écoles de qualité nettement supérieure, tant par leur financement que par leur enseignement, expliquent le développement d'un secteur anglo-catholique bénéficiant d'une grande autonomie qui, à cause de son option linguistique, accueillera la majorité des enfants non francophones inscrits à la CECM. Cependant, des innovations telles que l'enseignement en langue maternelle dans des classes bilingues et trilingues, les discussions autour de la création d'un troisième secteur catholique (francophone, anglophone, autres), la création du comité néo-canadien, etc., n'arriveront jamais à attirer la majorité des immigrants catholiques qui préféreront une « bonne école » plutôt qu'une « école catholique », optant ainsi pour le réseau protestant, comme d'ailleurs les « neutres », ceux qui appartiennent à d'autres confessionnalités. Même après l'adoption de la loi 101 qui entraîne pour tous les allophones la fréquentation obligatoire d'une école française, les inscrip-

tions au secteur franco-protestant seront plus nombreuses qu'au secteur franco-catholique, comme si la CECM n'arrivait pas, malgré ses efforts (classes d'accueil, PELO, service des relations interculturelles, agents de liaison avec les familles migrantes, option entre l'enseignement moral et religieux), à persuader les familles migrantes de la qualité de son enseignement et de son ouverture à toutes les confessions. C'est sans doute que son rattachement réel à l'Église catholique et à la défense de ses valeurs leur semble perdurer au-delà d'un changement de vocabulaire (équité plutôt que charité, respect plutôt qu'amour du prochain, socioéconomiquement faibles plutôt que défavorisés, etc.).

L'historique de Gagnon démontre bien ce rattachement et l'énorme pouvoir du clergé catholique sur l'ensemble du développement des écoles publiques montréalaises. La présidence de la CECM sera assurée par un ecclésiastique jusqu'en 1919 et l'inspection des écoles relèvera des religieux, même lorsque leur présence au sein du corps enseignant sera minoritaire. Si cette forte présence de l'Église et d'une mission proprement confessionnelle explique, depuis 150 ans, les luttes politiques entre la CECM et les autorités civiles, municipales ou gouvernementales, elle marque aussi le développement de la profession enseignante, les querelles entre laïcs et religieux et les conditions de travail des « maîtresses d'écoles » (célibataires par obligation, elles seront longtemps sous-payées et confinées aux petites classes du primaire). Les enseignantes, comme l'ensemble des filles et des femmes, seront souvent exclues de ce monde d'« hommes » qui caractérisera longtemps la CECM. L'éducation tardive des filles (la première école n'ouvrira ses portes qu'en 1907) visera un enseignement propre à leur sexe et à leur rôle en prônant l'apprentissage de l'« économie domestique » (leçons de couture, de cuisine, d'arts ménagers) et, malgré la forte présence des enseignantes dans le corps professoral, il faudra attendre les années soixante-dix et l'élection des commissaires pour voir une femme à la tête de la CECM (madame Lavoie-Roux de 1970 à 1976).

Industrialisation, pauvreté, dualité linguistique, immigration, promotion des femmes, ne sont que quelques exemples des problématiques sociales et économiques qui ont marqué le développement de l'école publique montréalaise. La CECM a aussi dû gérer, dans les dernières décennies, les effets de la dénatalité et du mouvement d'exode vers les banlieues, la concurrence avec le secteur privé de l'enseignement secondaire et l'intervention grandissante, dans l'espace scolaire, de nouveaux partenaires : comités de parents, regroupements politiques comme le MEMO, représentants du Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM) ou du ministère de l'Éducation (MEQ). Certaines des réponses à ces problématiques s'inscrivent dans le prolongement de l'adaptation et de l'innovation pédagogiques sans remettre en cause l'héritage de la CECM : écoles à vocation particulière (art, musique, sport, sciences), maternelles à cinq ans à temps plein, garderies scolaires, éducation des adultes. D'autres sont plus difficiles à mettre en place parce qu'elles touchent aux fondements idéologiques et aux valeurs mêmes qui caractérisent la CECM depuis 150 ans : l'éducation

sexuelle à l'école, adoptée avec de grandes réticences internes, comme la présente mutation vers une structure scolaire déconfessionnalisée, provoquent une crise identitaire profonde menaçant une structure qui a réussi, contre vents et marées, à créer, à adapter et à maintenir son réseau d'écoles publiques catholiques à Montréal.

Marie Louise LEFEBVRE

*Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal.*

Fernand OUELLET (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 531 p.

Avec ce troisième volume, Fernand Ouellet entend éviter l'« effet paralysant sur les éducateurs » d'une insistance excessive sur les particularismes ethnoculturels et répondre à deux objections : « Si l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation recèle autant de pièges cachés, ne vaut-il pas mieux s'abstenir ? La meilleure stratégie n'est-elle pas de renoncer à toute initiative et à « traiter tous les élèves de la même manière » ? » (Avant-propos). Il s'agit donc essentiellement de l'interculturel dans le domaine de l'éducation considérée comme « institution clé » (p. 11) — ceci précisant la portée effective du terme « institutions » dans le titre. L'ouvrage regroupe 29 articles de 32 auteurs connus pour leur compétence pédagogique et leurs recherches dans le champ des relations interculturelles. Une première partie, « la plus substantielle » (p. 11), présente des *initiatives dans le monde de l'éducation* et comporte *La problématique générale* (3 art.), *L'apprentissage en coopération* (4 art.), *La pédagogie de l'échange scolaire* (4 art.), *L'éducation interculturelle dans les programmes scolaires* (5 art.), *L'école et son environnement* (3 art.). La deuxième partie a pour thème *Formation de base et formation continue face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (6 art.). Enfin une troisième partie expose des *Initiatives dans le monde municipal et dans les services de police* (4 art.).

En dépit de la valeur des différents articles, la lecture du volume suscite un certain malaise. On discerne mal les avancées théoriques ou pratiques qui permettraient de dépasser les redondances qui caractérisent trop souvent les publications et les discours dans le domaine de l'interculturel. Mais... y a-t-il un domaine ? Si oui, comme le définir ? Si non, pourquoi traiter d'interculturalité ? Et en fin de compte, que signifient et qu'apportent les termes « culture », « culturel » et leur récente fortune ?