

## L'histoire de l'éducation au Québec. Regard sur la production récente

Jean-Pierre Charland

Volume 50, numéro 4, printemps 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/305603ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/305603ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut d'histoire de l'Amérique française

ISSN

0035-2357 (imprimé)

1492-1383 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Charland, J.-P. (1997). L'histoire de l'éducation au Québec. Regard sur la production récente. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 50(4), 599-614. <https://doi.org/10.7202/305603ar>

## NOTE CRITIQUE

### L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC REGARD SUR LA PRODUCTION RÉCENTE

JEAN-PIERRE CHARLAND

*Université de Montréal*

Bon an mal an, l'historiographie de l'éducation récolte quelques textes. L'année dernière, la contribution des chercheurs s'est avérée particulièrement imposante. Ce sont sept livres qui seront traités ensemble. Cette production s'avère fort dispersée, ce qui rend difficile la constitution de regroupements d'ouvrages. On peut toujours essayer cependant.

Andrée Dufour nous entretient des écoles publiques québécoises au milieu du siècle dernier, tandis que Robert Gagnon nous donne une synthèse de l'histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal depuis ses origines. Dans des perspectives fort différentes, ces auteurs abordent les services éducatifs offerts dans les commissions scolaires, l'une au niveau primaire au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'autre au primaire, au primaire complémentaire et au primaire supérieur (puis au secondaire public depuis la fin des années 1950) sur un siècle et demi. Georges Croteau s'intéresse à l'histoire du primaire supérieur offert par les congrégations de frères enseignants dans des écoles tenues par des commissions scolaires. Malgré leurs différences, on a donc trois livres dont le dénominateur commun est l'enseignement public et son accessibilité.

L'ouvrage de Josée Desbiens porte sur le collège féminin Regina Assumpta: il s'agit d'une monographie classique sur une institution d'enseignement. Il en va de même du livre de Danielle Ouellet sur l'École supérieure de chimie de l'Université Laval. Ces deux ouvrages se rejoignent dans leur intention monographique.

Finalement, on peut, à la rigueur, considérer que les ouvrages de Thérèse Hamel et de Claude Lessard et Maurice Tardif forment aussi une catégorie: ils portent tous deux sur les enseignants. Le premier concerne la formation des enseignants et le mécanisme de certification

de ceux qui ne fréquentent pas l'école normale pendant le siècle précédent l'abolition du bureau central des examinateurs. Le second traite du personnel enseignant pendant les décennies de profonds changements scolaires depuis la Deuxième Guerre mondiale.

Ces regroupements demeurent pourtant très artificiels. Ces livres portent sur des ordres d'enseignement différents et des époques qui ne se recourent qu'imparfaitement. Surtout peut-être, ils viennent d'auteurs formés parfois en histoire, parfois en sociologie. Les premiers se divisent encore selon leur appartenance à des départements d'histoire ou à des facultés de sciences de l'éducation. Les approches, les méthodes, les cadres théoriques diffèrent eux aussi. Il ne se dégage, à leur lecture, aucune apparence d'unité: nous ne voyons pas se dessiner un courant historiographique, à moins de vouloir faire de la dispersion, de l'éclatement, un courant. Enfin, le jeu des anniversaires et des commandites a été le déclencheur de la réalisation de deux ouvrages. Rien pour me faciliter la tâche.

\* \* \*

Il convient de commencer par l'ouvrage d'Andrée Dufour<sup>1</sup> intitulé *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, puisqu'il s'intéresse à la genèse du système scolaire québécois. Cet ouvrage, tiré de la thèse de doctorat de l'auteure, est sûrement le plus stimulant de l'ensemble. Dufour entend corriger une lacune de la production historiographique qui aurait porté sur «les systèmes d'instruction publics», donc sur l'initiative de l'État, plutôt que sur le processus de scolarisation lui-même<sup>2</sup>. Le préfacier (Jean-Pierre Proulx) est plus clair encore: l'ouvrage permettrait de «rattrape[r] en historiographie québécoise un courant déjà amorcé en Ontario et ailleurs<sup>3</sup>».

De quel retard souffre notre historiographie? Les historiennes et les historiens de l'éducation du Québec se seraient attardés au rôle de l'État dans l'élaboration des systèmes éducatifs, négligeant le rôle déterminant des populations locales. Les auteurs se seraient limités, peut-être par paresse, à l'étude des lois et des débats qui ont entouré leur adoption, et à celle des rapports des surintendants de l'instruction

---

1. Andrée Dufour, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859* (Ville La Salle, Éditions Hurtubise HMH, 1996), 271 p.

2. *Ibid.*, 19.

3. *Ibid.*, 16.

publique, et ils en auraient conclu que les populations se sont laissées imposer passivement des institutions éducatives.

Il me semble plutôt que les différences dans le développement des historiographies tiennent à d'autres facteurs. Le premier ne serait-il pas l'organisation différente des institutions scolaires sur les territoires du Québec, de l'Ontario et du Nord-Est des États-Unis — ces deux derniers étant les territoires à l'égard desquels notre historiographie serait «en retard». Je me demande si la propension à s'intéresser aux communautés locales ne tient pas à l'autonomie plus grande de celles-ci dans les territoires de tradition anglo-américaine, quant aux questions scolaires. Le Québec me paraît avoir été rapidement centralisateur dans ce domaine, à la suite de la Guerre des éteignoirs. Peut-être même peut-on évoquer un intérêt plus grand pour l'histoire locale chez nos voisins, et une attention plus soutenue ici pour l'histoire du développement de l'État. Enfin, les auteurs québécois ont fait porter une large part de leurs efforts sur les institutions privées d'enseignement — tradition dont l'ouvrage de Josée Desbiens est un témoignage —, ce qui traduit sans doute notre réalité distincte en éducation.

Il me semble que le réseau public d'enseignement a été relativement peu étudié au Québec. Et quand il l'a été, ce fut souvent par des professeurs qui œuvraient en formation des maîtres et offraient des cours sur le «système scolaire québécois», cours qui sont toujours exigés par le ministère de l'Éducation pour obtenir un brevet d'enseignement. Je pense ici particulièrement à Louis-Philippe Audet, dont les travaux occupent tellement de place dans une bibliographie de l'histoire de l'éducation. Ceci a sûrement contribué au développement d'une tradition axée sur les initiatives de l'État et les structures administratives. Quant à l'ouvrage de Lionel Groulx, très important aussi dans notre historiographie, s'il délaisse un peu l'État, c'est pour nous entretenir de l'Église: il ne nous rapproche pas des communautés locales.

Enfin, quand, dans les années 1970-1980, des auteurs québécois se sont penchés à nouveau sur l'enseignement public, l'influence d'auteurs comme Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet ou Grignon a amené plusieurs d'entre nous à envisager l'école comme une institution vouée «à la reproduction des rapports de production». Nous avions des façons de nous exprimer avant que ne souffle le grand vent néolibéral! Rappelons-nous encore les rapports de genre, chez des auteures comme N. Fahmy-Eid et M. Dumont-Johnson, par exemple, qui nous attiraient aussi sur le terrain de la reproduction de rapports sociaux. Dans les facultés de sciences de l'éducation, on parle à ce sujet de modèle «conflictualiste». Sans doute que les auteurs qui s'y

sont référés ont moins examiné les initiatives et les résistances populaires que les stratégies des «classes dominantes». Quant à ceux qui invoquaient plutôt le modèle fonctionnaliste, en assumant que l'école incarnait les attentes «consensuelles» de la population, ils ne s'inquiétaient pas plus des dynamiques locales qui auraient pu contredire l'hypothèse de l'unanimité.

Il demeure, à l'examen des publications des trois dernières décennies, que nos collègues de langue anglaise ont non seulement abordé souvent le réseau public d'enseignement, mais qu'ils l'ont fait en se souciant des réactions populaires. Leur attitude s'exprime sous la forme d'un doute: les promoteurs de l'école, ces personnes qui se consacrent à bâtir des réseaux scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle — dont Egerton Ryerson est le plus illustre au Canada — n'auraient pas eu la tâche si facile et ils se seraient heurtés à des communautés locales qui possédaient leurs propres idées sur l'école et sa mission. Des articles de Douglas A. Lawr et Robert Gidney, dont le premier fut publié en 1978, illustrent bien ce point de vue. Rappelons seulement un titre tout à fait évocateur: «Who Ran the School? Local Influences on Education Policy in Nineteenth-Century Ontario<sup>4</sup>». Andrée Dufour réfère aussi à Bruce Curtis. Celui-ci a publié quelques articles, puis un livre fort remarqué<sup>5</sup>. Curtis arrive à la conclusion que l'État balayera les modèles scolaires des communautés locales pour imposer le sien.

Je ne crois pas cependant que les auteurs québécois aient accumulé un quelconque retard parce qu'ils se sont posé des questions différentes. Il y a dix ans, Chad Gaffield<sup>6</sup> fournissait un tableau intéressant des travaux portant sur l'éducation. Il écrivait notamment: «[this study] explains why francophone researchers are now in the forefront of educational historiography». L'auteure utilise pourtant cet article...

Cependant, en faisant peu de place aux communautés locales et à la dynamique scolaire au sein de celles-ci, les préoccupations comme les approches des auteurs du Québec ont peut-être laissé supposer que ces communautés avaient subi passivement les initiatives de l'État dans le domaine de l'éducation. On ne trouve pas chez nous d'ouvrages reprenant les stratégies proposées par Ian Davey et Harvey Graff dans leurs travaux sur Hamilton, sauf peut-être le travail de Wendie

---

4. Douglas Lawr et Robert Gidney, «Who Ran the School? Local Influences on Education Policy in Nineteenth-Century Ontario», *Ontario History*, 72,3 (juin 1980): 131-143.

5. Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871* (London, The Athlone Press, 1988, 450 p.

6. Chad Gaffield, «Back to School: Towards a New Agenda for the History of Education», *Acadiensis*, 15,2 (printemps 1986): 169-190.

Nelson<sup>7</sup> sur la Guerre des éteignoirs à Saint-Grégoire et dans quelques autres paroisses de la rive sud de Trois-Rivières. Dans des ouvrages qui traitent de l'ensemble d'un réseau scolaire au Canada, comme ceux de Robert Gidney<sup>8</sup> et de Bruce Curtis (évoqué ci-dessus), ou aux États-Unis, comme ceux de Samuel Bowles et Herbert Gintis<sup>9</sup>, de Carl Kaestle et Maris Vinovskis<sup>10</sup>, ou dans des recueils d'articles qui sont un peu comme une mosaïque de la recherche à un moment donné<sup>11</sup>, les populations locales ne sont jamais absentes.

Andrée Dufour entend montrer que loin d'être hostile ou indifférente aux questions éducatives, la population québécoise s'est fortement impliquée dans l'édification du réseau scolaire. Ce réseau se constitue en trois étapes. D'abord de 1826 à 1836, la loi des écoles de syndics permet à toutes les régions de se doter d'institutions scolaires. L'auteure montre bien que, pendant cette période, des communautés locales réclament des écoles et tentent de faire pression sur le gouvernement pour obtenir un maximum de subventions et limiter les contributions locales, notamment en faisant en sorte que le plus grand nombre possible d'enfants soient admis gratuitement. Les communautés locales exercent aussi un contrôle important sur le recrutement des maîtres et l'âge de la scolarisation.

Après une éclipse législative, l'État adopte de nouvelles lois scolaires, en 1841 et 1845-1846, qui fixeront pour longtemps le réseau scolaire de la province. L'auteure souligne que, si l'État tente de renforcer son contrôle sur l'institution scolaire, les communautés locales expriment leurs vues divergentes. Cette époque est marquée par la Guerre des éteignoirs, dont l'enjeu porte sur la taxation, mais aussi sur la fréquentation scolaire. La dernière décennie étudiée illustre en quelque sorte l'équilibre atteint entre l'État et les communautés locales. Le premier exerce un pouvoir certain grâce aux inspecteurs, au contrôle de la qualification des maîtres et à une réglementation de plus en plus lourde. La commission scolaire prélève les taxes, engage et démet maîtresses et maîtres, construit et équipe les écoles.

---

7. Wendie Nelson, *The «Guerre des éteignoirs»: School Reform and Popular Resistance in Lower Canada, 1841-1850*, mémoire de maîtrise (histoire), Université Simon Fraser, 1989, 194 p.

8. Robert Gidney, *Inventing the Secondary Education: the Rise of the High School in Nineteenth-Century Ontario* (Montréal/Kingston, McGill/Queen's University Press, 1990), 411 p.

9. Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books, 1976), 340 p.

10. Carl Kaestle et Maris Vinovskis, *Education and Social Change in Nineteenth Century Massachusetts* (Cambridge, Cambridge University Press, 1980), 349 p.

11. Par exemple Michael Katz et Paul Mattingly, dir., *Education and Social Change. Themes from Ontario Past* (New York, New York University Press, 1975), 324 p.

Quand l'auteure évoque l'opposition aux taxes scolaires, au profit des contributions volontaires, elle souligne les manipulations intéressées des grands propriétaires, tout en insistant sur le fait que les paysans s'opposent aussi à une réforme «imposée d'en haut» et expriment leur hostilité aux notables locaux favorables à la loi. L'autre grande expression d'autonomie locale, c'est la question de la présence des enfants à l'école. C'est à ce propos surtout que l'on disputera ses conclusions à l'auteure. Dufour affirme que «en 1831, l'ensemble des enfants bas-canadiens fréquentent l'école pendant trois ans et demi<sup>12</sup>». Les parents seraient donc tout à fait favorables à la scolarisation des enfants — ce qui s'exprimerait par une pleine scolarisation de la population enfantine —, mais ils ne se soumettraient pas aux désirs des «promoteurs scolaires» quant à la durée et à la régularité de la fréquentation: l'entrée à l'école survient plus tard, le départ, plus tôt et, entre les deux, les enfants sont fréquemment requis pour les travaux agricoles.

Je ne peux la suivre jusque-là. D'abord, cela me semble être une évaluation extrêmement généreuse du taux de scolarisation. En 1867, P.-J.-O. Chauveau admet que l'on a atteint un taux de scolarisation de 50%, tout en déplorant le retard du Québec (déjà!) sur l'Ontario à ce chapitre, qui en serait alors à un taux de 70%. Ministre de l'Instruction publique et premier ministre du Québec, il n'avait certes pas intérêt à sous-estimer la fréquentation scolaire. Que la population ait été intéressée à faire instruire ses enfants à l'école, sans doute, mais cet intérêt demeurait soumis à des impératifs perçus comme plus pressants. C'est ce qu'exprime le taux d'absentéisme, mais aussi le recours systématique aux maîtres — et surtout aux maîtresses — les moins coûteux.

Les populations locales n'ont pas été passives. Andrée Dufour a raison de nous le rappeler. D'ailleurs les autorités ont voulu leur donner une large autonomie — et je comprends que l'autonomie reçue n'est pas l'autonomie conquise —, sinon pourquoi avoir prévu que de nombreux pouvoirs seraient exercés localement, par l'intermédiaire d'un corps élu de commissaires? Le seul examen des lois suffit pour se convaincre que l'État n'a pas voulu exercer un monopole, mais qu'il a plutôt dressé la scène où allaient se mouvoir les acteurs locaux. Le choix de l'auteure de ne retenir, pour son étude, que les lettres reçues au département de l'Instruction publique sans tenir compte des réponses, témoigne de son intention: mettre en évidence l'autonomie des communautés locales face à l'État. Les réponses sont pourtant fort

---

12. A. Dufour, *op. cit.*, 48.

évocatrices. Très souvent le surintendant vient rappeler aux élus locaux leur «souveraineté» dans de nombreux domaines. De fait, l'impression qui se dégage de ces échanges — c'est du moins ce que je retiens de l'échantillon de quelques milliers de lettres que j'ai étudiées pour la période 1841-1897 —, en est une de collaboration entre l'État et les élus locaux, d'une communauté de vues plutôt qu'une opposition. D'ailleurs, la majorité des lettres reçues proviennent des commissaires. Prise dans son ensemble, cette documentation ne témoigne-t-elle pas, d'une part, de l'existence d'un projet éducatif qui rallie les mandataires de l'État et les élus locaux et, d'autre part, de l'existence de voix discordantes minoritaires?

La grande qualité de l'ouvrage d'Andrée Dufour est de ramener notre attention sur les dynamiques locales et le processus de scolarisation lui-même, plutôt que de garder les yeux rivés sur le gouvernement central et ses politiques. Son travail, comme celui de W. Nelson, devrait susciter des émules chez les étudiants en mal de sujet de mémoire ou de thèse. Ils ne trouveront pas souvent des sujets aussi spectaculaires que la Guerre des éteignoirs; ils trouveront cependant des politiques éducatives chaudement disputées dans la plupart des localités. Néanmoins, je crois qu'il faut reprocher à Dufour d'avoir négligé l'autre personnage du triangle éducatif au Québec: l'Église. L'absence de celle-ci dans l'ouvrage *Tous à l'école* nous laisse une image incomplète.

Par sa nature même, le livre de Robert Gagnon<sup>13</sup> est bien différent du précédent. Il illustre le rôle des anniversaires et des commandites auquel je faisais allusion plus haut. Intitulé *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal* et devant souligner les cent cinquante ans de l'institution, ce livre témoigne des limites imposées à un auteur dans ces circonstances: calendrier serré, contenu prévisible qui doit rendre hommage au commanditaire — ce qui ne signifie nullement que l'auteur fasse œuvre servile, mais ses travaux se trouvent à tout le moins circonscrits. Comme cet ouvrage doit faire l'objet d'un compte rendu dans ces pages, je ne m'y attarderai que le temps d'évoquer son contenu. On y retrouve des thèmes comme «la démocratisation de l'enseignement, [les] rapports entre le développement économique et l'éducation, ou encore, l'instruction des immigrants». Ils reviennent d'un chapitre à l'autre, tout comme certaines considérations sur le personnel enseignant et les programmes. L'auteur établit un lien constant entre la demande sociale d'éducation et la vie de la

---

13. Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal* (Montréal, Boréal, 1996), 400 p.

CECM, demande façonnée par le processus d'urbanisation et d'industrialisation. Le sous-titre, *Le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, rappelle ce qu'a longtemps été la mission première de la Commission, c'est-à-dire l'enseignement aux enfants du peuple dans la seule grande ville que comptait le Québec.

L'ouvrage de Robert Gagnon laisse le lecteur sur sa faim à bien des égards. Si l'on peut suivre aisément dans ses pages les initiatives de la commission, on apprend peu de choses sur les enseignants et sur ceux et celles à qui on enseigne, de même que sur les doctrines et les pratiques éducatives qui étaient en vigueur. Comme Andrée Dufour nous a amené sur le terrain de la comparaison avec nos compatriotes, je m'y engage aussi. Que ce soit à travers les échanges épistolaires ou grâce à l'usage des recensements décennaux, nos collègues de langue anglaise ont donné des monographies très riches sur diverses localités (j'ai donné quelques exemples plus haut). C'est une initiative à imiter. Je n'évoquerai que les travaux de Marta Danylewycz<sup>14</sup>, qui nous amènent sur le terrain des acteurs scolaires plutôt que de nous confiner dans les méandres administratifs. Toutefois, Robert Gagnon arrive très bien à soulever l'intérêt pour l'aventure de la CECM. Tous ceux et celles qui y œuvrent ou y ont œuvré, tout comme d'anciens élèves ou des parents d'élèves, y trouveront un récit bien mené sur le siècle et demi d'existence de l'institution.

L'ouvrage de Georges Croteau<sup>15</sup>, *Les frères éducateurs 1920-1965*, nous permet de rester sur le terrain de l'enseignement public. Il entend rendre justice à l'œuvre des frères éducateurs. L'auteur cite même Lucien Bouchard pour souligner l'urgence de cet hommage! Plus précisément, il s'agit de faire la genèse du cours primaire supérieur, créé en 1921 et mué en 1956 en un cours secondaire public. J'en profite pour rappeler l'existence du livre de Paul-André Turcotte<sup>16</sup>, qui recoupe un peu celui-ci. En fait, Croteau pose la question suivante: «...quelle philosophie de l'éducation et quelle conception de l'homme animaient les frères éducateurs?»

14. Marta Danylewycz, «Sexes et classes sociales dans l'enseignement: le cas de Montréal à la fin du 19<sup>e</sup> siècle», dans M. Dumont-Johnson et N. Fahmy-Eid, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école: femmes, familles et éducation dans l'histoire du Québec* (Montréal, Boréal Express, 1983), 93-118; et de la même auteure en collaboration avec Alison Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto», *History of Education Quarterly*, 24,1 (printemps 1984): 75-100.

15. Georges Croteau, *Les frères éducateurs 1920-1965* (Ville La Salle, Éditions Hurtubise HMH, 1996, 193 p.

16. Paul-André Turcotte, *L'enseignement secondaire public des Frères éducateurs, 1920-1970* (Montréal, Éditions Bellarmin, 1988), 220 p.

Georges Croteau évoque d'abord la naissance du cours primaire supérieur, dans laquelle les clercs de Saint-Viateur jouent un rôle central. Ces derniers sont rapidement suivis par d'autres congrégations. Le cours primaire supérieur est une initiative vouée à la démocratisation scolaire puisqu'il s'agit d'ouvrir un chemin vers l'université qui, s'il n'est pas gratuit, s'avère bien plus accessible que les humanités gréco-latines. Car c'est bien là l'objectif des frères éducateurs: procurer aux francophones un accès aux études supérieures aussi facile que celui que procure le *high school* aux élèves de langue anglaise.

Cette stratégie n'a pas l'heur de plaire aux membres du comité catholique du Conseil de l'instruction publique, lequel, par le jeu de l'absentéisme des membres laïques, se trouve dirigé par les évêques de la province. Ce comité entend limiter l'accès aux études supérieures aux seuls diplômés du cours classique. Pour ce faire, il n'hésite pas à appauvrir la formation offerte par les frères, principalement en retranchant presque tout le latin du cours primaire supérieur. C'est un bras de fer entre le comité catholique, qui entend préserver le monopole des séminaires et des collèges dans la préparation aux études supérieures, et ces congrégations enseignantes qui, avec l'aide de commissions scolaires soucieuses de promotion sociale pour leurs élèves, offrent ça et là des «classes spéciales». Je pense en particulier ici à celles de Chicoutimi, de Québec et de Sherbrooke qui donnent un dernier vernis aux candidats à Polytechnique, aux Hautes études commerciales et aux écoles de chimie ou d'administration de l'Université Laval. Ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que de rappeler le nombre d'étudiants admis dans les universités sans être détenteurs du fameux baccalauréat. Plusieurs parmi eux devaient venir des écoles des frères.

La résistance des autorités ecclésiastiques aux projets de démocratisation scolaire ira au-delà de la réforme des programmes de 1954-1956 qui, si elle marque l'adoption des «sections classiques» dans les écoles secondaires publiques, force néanmoins leurs élèves à un séjour dans un collège classique pour compléter leur cours. Il faudra attendre les années 1960 pour que ces dispositions soient remises en question.

L'ouvrage de Georges Croteau a le mérite, comme il le proposait d'entrée de jeu, de rendre justice à l'action des frères éducateurs. Cependant, l'auteur n'a pas traité de la «philosophie de l'éducation» des congrégations enseignantes masculines ni de leur conception de l'Homme. Mais on devine qu'il nous prépare une suite.

Un autre anniversaire, un autre livre. C'est à la demande de la directrice du collège Regina Assumpta que Josée Desbiens<sup>17</sup> a entrepris d'écrire l'histoire de l'institution pour souligner ses quarante ans d'existence. Cet ouvrage nous amène à quitter le terrain des écoles publiques pour celui des écoles privées. Je disais plus tôt que les monographies sur des institutions d'enseignement privées avaient été fort nombreuses dans notre historiographie. Certaines sont venues des congrégations enseignantes elles-mêmes, ou d'un membre du personnel enseignant, souvent à l'occasion d'un anniversaire. Très nombreux sont aussi les historiens ou les sociologues de l'éducation qui en ont fait un sujet d'étude. En fait, un travail de ce genre me semble offrir le format idéal pour une thèse. Il est inutile de dresser ici une liste de ces monographies. Je ne rappellerai au passage que celle, récente, de Marie-Paule Malouin<sup>18</sup>, qui nous a rappelé avec justesse que les congrégations accueillaient parfois dans le même établissement des élèves du privé et du public.

L'ouvrage de Josée Desbiens est particulièrement intéressant, car il permet de suivre l'évolution d'un collège privé dans le contexte fort mouvementé de la réforme de l'éducation des années 1960 et de la mise en place du nouveau cadre légal d'existence des établissements privés à la suite de la loi de 1968. Grâce à un bon usage de la littérature disponible, l'auteure arrive à bien relier la vie du collège Regina Assumpta aux soubresauts qui touchent l'école québécoise pendant ces décennies. Elle a divisé son travail en trois parties, qui correspondent aux moments forts de l'histoire de l'éducation au Québec. La première décrit la naissance et le développement d'une institution d'enseignement classique pour jeunes filles. Regina Assumpta connaît plusieurs années de développement harmonieux avant que la mise en œuvre des recommandations de la commission Parent ne plonge l'établissement dans l'incertitude. Ces années difficiles sont l'objet de la seconde section de l'ouvrage. Plusieurs institutions privées sont intégrées au réseau public entre 1966 et 1971. Regina Assumpta expérimente pendant quelques années le régime d'association avec la CECM, ce qui laisse présager que ce sera son sort. L'établissement garde finalement son statut privé: ce sera désormais une école secondaire soumise à l'application de la loi 56. C'est là l'objet de la dernière section du livre.

---

17. Josée Desbiens, *Le collège Regina Assumpta 1955-1995. Quarante ans d'éducation au féminin* (Montréal, Fides, 1995), 479 p.

18. Marie-Paule Malouin, *Ma sœur, à quelle école allez-vous?: deux écoles de filles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle* (Montréal, Fides, 1985), 171 p.

Josée Desbiens nous livre ici une monographie exemplaire, susceptible de servir de modèle aux doctorants qui s'engagent dans cette direction. On trouve dans chacune des sections du livre des renseignements sur l'organisation administrative et pédagogique, la situation financière, les programmes, les divers services (pensionnat, réfectoire/caféteria, bibliothèque, etc.). Il est même fait une place à la vie étudiante: œuvres religieuses et sociales, ciné-club, théâtre, activités musicales, journaux étudiants, etc. L'ouvrage est dense, touffu, très riche. On y trouve notamment une histoire de la congrégation Notre-Dame depuis sa naissance, qui illustre bien la philosophie éducative de celle-ci, et même une annexe sur le patrimoine foncier de la congrégation depuis la Nouvelle-France.

Pourtant, n'aurait-il pas été possible de s'attarder plus longuement à l'origine sociale des étudiantes et à leur trajectoire? Il me semble que l'occasion était belle, car Regina Assumpta devait accueillir une clientèle issue des «nouvelles classes moyennes» apparues dans le processus de modernisation du Québec. Puis, quelle belle occasion pour l'auteure d'aborder les rapports de genre dans l'enseignement. Elle a omis de le faire.

Comme le cours classique conduisait aux études supérieures, l'ouvrage de Josée Desbiens nous conduit tout naturellement à une institution universitaire. Ce lien fort artificiel me sert à introduire l'ouvrage de Danielle Ouellet<sup>19</sup>, une monographie sur un établissement de cet ordre. L'auteure a tiré de sa thèse de doctorat un petit livre, fort intéressant ma foi: *Histoires de chimistes. L'École supérieure de chimie de l'Université Laval 1920-1937*. Le titre dit bien ce qu'il veut dire: l'auteure livre ici quelques biographies de professeurs de l'École supérieure de chimie de l'Université Laval, école qui allait fournir les bases sur lesquelles s'édifierait la Faculté des sciences, en 1937. Ces biographies sont regroupées en trois sections, qui témoignent chacune d'une époque de la vie de l'institution: les pionniers, les maîtres et la relève.

Au cours des dernières années, les monographies sur les institutions d'enseignement supérieur ont été fort nombreuses. Il y a bien sûr l'ouvrage de Robert Gagnon<sup>20</sup> sur l'École polytechnique, le livre grand

---

19. Danielle Ouellet, *Histoires de chimistes. L'École supérieure de chimie de l'Université Laval 1920-1937* (S.l., Presses de l'Université Laval, 1996), 189 p.

20. Robert Gagnon, avec la collaboration de Armand Ross, *Histoire de l'École polytechnique de Montréal* (Montréal, Boréal, 1991), 526 p.

public d'Hélène-Andrée Bizier<sup>21</sup> sur l'Université de Montréal, les livres anniversaires du réseau de l'Université du Québec<sup>22</sup> et un très beau livre de Jean Hamelin<sup>23</sup> sur l'Université Laval. Il y a sûrement là un champ à cultiver, surtout si l'on dépasse les institutions pour s'intéresser au personnel enseignant, aux clientèles et à l'implication dans le milieu, comme le font plusieurs des auteurs ci-dessus mentionnés.

Danielle Ouellet souligne l'engagement marqué des maîtres de l'École supérieure de chimie à l'égard d'un certain nationalisme économique, que ce soit chez les pionniers originaires du Québec ou chez ceux qui ont été recrutés à l'Université catholique de Fribourg. Ces professeurs se soucient de faire l'inventaire des ressources du territoire, tout en clamant que, grâce à une formation scientifique, les francophones pourront participer au développement économique autrement que comme prolétaires. À la veille de la création de la faculté des sciences, en 1937, on trouve quelques Québécois «de souche» qui, après des études de doctorat, fournissent les premiers éléments d'un professorat scientifique «autochtone».

On termine la lecture de ce livre avec un fort capital de sympathie pour ces premiers scientifiques. L'auteure les rapproche du lecteur en multipliant les anecdotes. Si quelqu'un a réussi à débarrasser une thèse de sa lourdeur et de sa sécheresse, c'est bien elle! Quant aux limites de l'ouvrage, elle les a bien pressenties, en écrivant en avant-propos que «des historiens plus formels [s']opposent» à son recours à l'anecdote.

\* \* \*

La formation des maîtres et leurs conditions d'exercice ont retenu l'attention de nombreux auteurs ces dernières années. Il se peut bien que les débats sur la réforme des programmes de formation des maîtres, depuis de très nombreuses années, aient favorisé chez ces auteurs un regard en arrière. Cette hypothèse est d'autant plus plausible que les deux ouvrages que j'ai examinés sur ce sujet viennent de personnes œuvrant dans des facultés de sciences de l'éducation. Je rappellerai

21. Hélène-Andrée Bizier, *L'Université de Montréal. La quête du savoir* (Montréal, Libre Expression, 1993), 311 p.

22. Lucia Ferretti, *L'Université en réseau: les 25 ans de l'Université du Québec* (Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1994), 328 p.; Nicole Thivierge, dir., *Savoir et développement: pour une histoire de l'UQAR* (Rimouski, GRIDEQ, 1995), 538 p.

23. Jean Hamelin, *Histoire de l'Université Laval: les péripéties d'une idée* (Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1995), 341 p.

même aux lecteurs historiens que, dans la liste des «compétences attendues» des futurs enseignants, le ministère de l'Éducation inclut la connaissance de l'histoire de la profession enseignante.

Thérèse Hamel<sup>24</sup> publiait il y a quelques années un livre qui décrivait le «déracinement» des écoles normales des années soixante. Cette fois, elle nous donne une étude des programmes de formation des maîtres pendant le siècle qui précède l'abolition du bureau central des examinateurs en 1939<sup>25</sup>. L'évolution de la formation des maîtres y est analysée comme «la résultante de la confrontation des intérêts quelquefois divergents des protagonistes en présence<sup>26</sup>». Il s'agit évidemment de l'Église et de l'État, mais aussi des hommes et des femmes. Thérèse Hamel s'attache donc aux modèles de formation selon l'appartenance «ethnolinguisticoreligieuse» et sexuelle. Ces divers acteurs sociaux s'affrontent sur l'enjeu que représentent l'éducation, en général, et la formation des maîtres, en particulier. Aussi l'auteure va-t-elle cerner leur conception de l'éducation et de la formation des enseignants, pour ensuite en analyser la mise en pratique dans les institutions de formation et les programmes. Le tout devrait permettre d'identifier des modèles différenciés.

L'ouvrage a été divisé en deux sections d'inégale longueur. Dans la première, Thérèse Hamel se livre à une description des institutions. Des chapitres se succèdent sur les écoles normales d'État, les bureaux d'examineurs, les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales. Le dernier chapitre de cette section sert à établir les distinctions entre ces diverses institutions. Plus courte, la seconde section ne compte que 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 dès le départ: chez les catholiques, l'Église et l'État se sont partagé les responsabilités en éducation. L'Église a pu jouir d'une large autonomie dans la formation des institutrices laïques et religieuses, de même que dans celle des instituteurs des congrégations. L'État ne conserve qu'une portion congrue de la formation des maîtres: les écoles normales d'État. C'est lui aussi qui met sur pied les bureaux d'examineurs.

Thérèse Hamel insiste sur le fait que la formation des maîtres portait sur la formation générale plutôt que sur la formation profes-

24. Thérèse Hamel, *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université* (Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991), 231 p.

25. Thérèse Hamel, *Un siècle de formation des maîtres, 1836-1939* (Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1995), 374 p.

26. *Ibid.*, 26.

sionnelle. D'ailleurs, le passage devant le bureau d'examineurs ne permettait que d'évaluer les connaissances des candidates et des candidats, ainsi que leur moralité, puisque qu'ils devaient présenter un certificat signé par leur curé. J'ai souligné ailleurs<sup>27</sup> que l'auteure a négligé les possibilités de formation «sur le tas» qui s'offraient aux futurs enseignants des deux sexes. De même, elle a créé une certaine confusion en étudiant ensemble les écoles normales et les scolasticats-écoles normales, voués à la formation des maîtres, et les bureaux d'examineurs qui ne faisaient que vérifier les connaissances acquises.

Pourtant, l'ouvrage compte bien des qualités. L'auteure nous permet de connaître les programmes des écoles et les examens des bureaux d'examineurs. Il est possible de suivre fidèlement les discussions sur les modifications à apporter aux uns et aux autres et, plus généralement, l'accès à l'enseignement. Thérèse Hamel ne va cependant pas jusqu'à l'étude des conceptions de l'Homme, de la société et de l'éducation des différents groupes impliqués, comme son introduction le laissait espérer. Il reste aussi beaucoup à dire encore sur la place des femmes dans l'enseignement. Cette étude souligne bien les différences dans la formation professionnelle des maîtres des deux sexes. Il demeure cependant possible d'aller bien plus loin à ce sujet, comme nous l'indiquions plus haut en évoquant les travaux de Marta Danylewycz ou d'Alison Prentice.

Claude Lessard et Maurice Tardif<sup>28</sup> proposent, quant à eux, une synthèse de l'histoire récente des enseignantes et des enseignants québécois. Pendant la période qui va de 1945 à 1990, les personnes engagées dans l'enseignement connaissent des modifications considérables de leurs conditions. D'abord intimement liées à l'Église — plusieurs en étaient membres, les autres se trouvaient placées sous son contrôle plus ou moins immédiat —, elles deviennent les porteuses privilégiées de l'idéologie de la modernisation durant les années de la Révolution tranquille, avant de subir de plein fouet les conséquences du désengagement de l'État et de la crise des finances publiques... dont la loi 104 est l'épisode le plus récent.

Les auteurs abordent cette histoire du triple point de vue de la société globale, des relations entre les divers groupes qui composent la profession enseignante et de celui des enseignants eux-mêmes. Au gré des changements politiques et sociaux survenus depuis 1945, l'ins-

27. *Revue des sciences de l'éducation*, 21,3 (1995): 615-618.

28. Claude Lessard et Maurice Tardif, *La profession enseignante au Québec, 1945-1990. Histoire, structures, système* (Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1996), 323 p.

titution scolaire est refaçonnée. La profession enseignante est elle-même soumise à une restructuration importante. Aux vieilles segmentations hommes/femmes, urbain/rural, religieux/laïcs, d'autres clivages se succèdent, qui tournent autour de spécialisations nouvelles: titulaires, spécialistes, orthopédagogues, etc. Enfin, et surtout, les auteurs s'intéressent à l'expérience subjective des enseignants pour voir comment ces personnes ont vécu ces nombreux bouleversements. Une centaine d'entrevues ont été effectuées. Elles nous livrent le point de vue des enseignants sur l'histoire récente, celle du Québec, celle du système scolaire et celle de leur profession. Les enseignants parlent surtout de leur profession: les différents secteurs de travail et de compétence, le statut professionnel, la vie associative. Il faut savoir gré aux auteurs d'avoir ainsi donné la parole aux enseignants, d'avoir rendu leurs mots et, plus important, leurs émotions.

Cet ouvrage aura une suite le prochain tome s'intitulera «Le travail enseignant au quotidien». Les maîtres y prendront toute la place. Là encore, il s'agira de reconnaître l'action d'acteurs locaux. Claude Lessard et Maurice Tardif décrivent ici, en quelque sorte, la scène où vont se mouvoir les enseignants dans le prochain tome.

\* \* \*

Ne convient-il pas de terminer cette note critique par une réflexion sur les orientations que prendra — ou que devrait prendre — la production historiographique au cours des prochaines années? L'exercice est certes prétentieux; il pourra néanmoins s'avérer utile, ne serait-ce que pour les étudiants qui doivent choisir un sujet de thèse.

J'écrivais plus tôt que les auteurs du Québec ont relativement peu étudié l'histoire de l'enseignement public. Ne serait-il pas opportun d'y revenir avec de nouvelles interrogations? Il me semble important que l'on se penche sur la scolarisation, ne serait-ce que pour confirmer ou infirmer l'hypothèse d'Andrée Dufour à ce sujet. L'occasion serait belle de tirer au clair tout le fatras des statistiques contenues dans les rapports du surintendant de l'Instruction publique. Mais surtout, on pourrait imiter Ian Davey et utiliser les recensements nominatifs afin de voir qui fréquente l'école. Cela s'avérerait d'autant plus intéressant si l'on pouvait mettre la main sur des journaux scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle, ces «livres de bord» des maîtresses et des maîtres.

J'émettrai donc quelques hypothèses pour poursuivre, encore dans la foulée des questionnements d'Andrée Dufour en regard des dynamiques locales: 1) les commissaires se recrutent chez les notables locaux pour qui la scène scolaire est un enjeu significatif; 2) ils en viennent vite à collaborer de bonne foi avec les mandataires de l'État

et épousent largement leurs objectifs de scolarisation; 3) au niveau local, l'éducation est l'objet d'âpres débats qui opposent les populations sur la base des alignements politiques traditionnels<sup>29</sup> mais aussi en fonction des classes sociales<sup>30</sup>.

Comme on peut identifier les noms des commissaires grâce à la correspondance reçue au département de l'Instruction publique, on pourrait chercher à identifier l'appartenance sociale de ceux-ci grâce aux recensements nominatifs, et relier cette information aux pratiques scolaires privilégiées. La correspondance reçue au Département témoigne des débats scolaires locaux: on voit des «contribuables» désireux de passer par-dessus la tête des commissaires pour obtenir la collaboration du surintendant afin de renverser les décisions des premiers. L'utilisation des *Livres des sentences*<sup>31</sup> (ces sentences sont les verdicts du surintendant, rendus après enquête, sur ces querelles) permet de voir que trois sujets font l'objet de la plupart des affrontements entre les membres d'une communauté locale: l'emplacement retenu pour ériger l'école, les taxes spéciales levées par la commission de même que les malversations financières des commissaires et, surtout, des secrétaires-trésoriers. Il faudra multiplier les mémoires portant sur les localités en utilisant les archives des commissions scolaires — elles ont parfois été conservées —, celles des autorités religieuses — puisque les curés observent de près les affaires scolaires —, ainsi que la correspondance échangée avec le Département et les journaux locaux. Enfin, je crois qu'il ne serait pas sans intérêt d'essayer de reconstituer, sur un territoire donné, l'offre de services éducatifs, qu'ils soient le fait d'établissements publics ou privés. Peut-être serait-il même possible d'identifier des stratégies familiales à l'égard de l'école, pour le maintien ou la promotion sociale. Voilà un programme qui prendra quelques années: l'histoire de l'éducation aurait-elle donc un avenir?

Pour en finir avec cette petite liste, il me faut souligner un grand absent dans presque toutes les études sur l'histoire de l'éducation: l'enfant. Dans les ouvrages présentés ici, celui de Josée Desbiens fait exception en évoquant les activités offertes aux élèves. Était-ce possible pour elle parce qu'elle travaillait sur un passé récent? L'expérience scolaire de centaines de milliers d'enfants, mobilisés pendant de nombreuses années, ne devrait-elle pas retenir l'attention?

29. Ce qu'évoquait Jean-François Cardin dans une communication présentée en 1995 au congrès de l'IHAF: «L'école québécoise au XIX<sup>e</sup> siècle: perspectives comparatives entre catholiques et protestants».

30. Wendie Nelson l'illustre très bien avec son mémoire; voir la note 7.

31. Ces *Livres des sentences* sont conservés aux Archives nationales du Québec, à Québec, dans le fonds Éducation.