

Latin, what were the corresponding changes in curriculum and teaching? To what extent did authors have legal control over their work and did this have any relationship to what was taught? These, of course, are by no means new questions. But if educational historians of the later Middle Ages and of the Renaissance are to provide articulate answers, they would do well to study more the research of art and social historians, historians of the book, and bibliographers. Hindman's volume should find its way into the bibliographies of such educationists.

Today we are in the midst of a revolution in disseminating information analogous to the print revolution discussed in *Printing the Written Word*. E(lectronic)-mail and the Internet are beginning to alter radically how numerous educationists and others are accessing, processing, and exchanging information. Not only are academic journals in an electronic format proliferating at a geometric rate, but there now exist a vast number of computer databases, full-text and bibliographic, which may be accessed through the Internet by anyone with a terminal and a modem. And these are not only scientific and technological journals and databases. Humanists and social scientists are not being left behind in this revolution. Moreover, students and professors are increasingly utilizing computer bulletin boards as a forum for long-distance scholarly discussion. Though I gladly leave aside the complex question of whether or not we may learn from history, I suggest that Hindman's scholarly volume on scribal and printed communication in

fifteenth-century Europe might offer an array of pointers when considering this analogous communication revolution taking place a half-millennium later.

Brendan A. Rapple  
Boston College

**Roger Magnuson.** *Education in New France.* Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press, 1992. Pp. 223. \$34.95 cloth.

Voici une synthèse sur l'histoire de l'éducation en Nouvelle-France, synthèse ambitieuse qui aborde successivement l'héritage français (ch. 1), l'activité missionnaire auprès des autochtones (ch. 2, ch. 3), le contexte global de l'éducation coloniale (ch. 4), le niveau de l'alphabétisation (ch. 5), la formation primaire pour les garçons (ch. 6) et les filles (ch. 7), et la formation secondaire, professionnelle, et technique (ch. 8). Cet ouvrage vient certainement combler une lacune. On y trouvera un aperçu complet de toutes les avenues éducatives qui ont caractérisé l'époque de la Nouvelle-France ainsi qu'une conception large du concept d'éducation. «Education in early Canada could benefit from a fresh look and a broader treatment, one that subscribes to the view that the formal school was not the only source of teaching and learning.» (Preface). Roger Magnuson a tenu compte de bon nombre des recherches récentes en histoire de l'éducation, tant en France

qu'au Québec. Il a également intégré les conclusions de ses propres recherches ponctuelles sur les Récollets, sur l'éducation des filles (*McGill Journal of Education*, 1985) et sur les instituteurs laïcs (*Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 1990). Il a enfin pris parti dans quelques débats historiographiques récents.

L'ouvrage a certes le mérite de rassembler une grande masse d'informations qui étaient largement éparées et de les rajeunir par des interprétations nouvelles. Fait-il avancer notre connaissance et notre compréhension de l'éducation en Nouvelle-France? Cela est moins clair. Je voudrais ici souligner quelques difficultés liées à cet objectif et commenter quelques opinions de Magnuson. Je terminerai en interrogeant trois affirmations de l'auteur sur des questions particulières.

Il est toujours difficile de faire appréhender une réalité historique disparue. On recourt souvent à des comparaisons avec des institutions contemporaines pour y parvenir. Mais l'entreprise peut porter à confusion. Magnuson ne nous aide donc pas à comprendre lorsqu'il affirme «there was no ministry of education or similar administrative body» (p. 68), «the temptation to label it [La Providence fondée par Marguerite Bourgeoys en 1668] Canada's first secondary school for girls must be resisted» (p. 137) quand on sait que la fondatrice elle-même estimait que l'écriture n'était point nécessaire aux pauvres filles qu'elle y hébergeait; ou encore quand il affirme qu'on trouvait en Nouvelle-France «several vocational schools»

(p. 70), «several arts and crafts schools» (pp. 177, 182, 187). Nous y reviendrons. En fait, c'est le contexte même du cadre éducatif qui n'est jamais clairement expliqué. «The marginal status of the school in early Canada (...) reflected the social and economic conditions of the period» (p. 188) affirme l'auteur en conclusion. C'est à la fois dire trop et trop peu. Trop: car cette affirmation se présente comme une sorte d'évidence (qu'est-ce qui ne reflète pas les conditions sociales et économiques?) et au nom de quelle norme le statut des écoles est-il présenté comme marginal? De toute évidence par rapport à une norme qui est apparue au XIXe siècle, ce qui ne nous avance guère dans la compréhension de la réalité de l'Ancien régime. Trop peu: car la tradition scolaire française est trop brièvement esquissée (ch. 1) et surtout ne tient pas suffisamment compte des travaux récents publiés en France, notamment le tome II de *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France: de Gutenberg aux Lumières*, paru en 1981, et les travaux de Bernard Grosperin, Pierre Giolitto, Martine Sonnet, Roger Chartier, et Dominique Julia, ouvrages qui lui auraient permis de mieux documenter les activités scolaires proprement dites.

Il reste que l'histoire de l'éducation en Nouvelle-France pose de redoutables problèmes de sources et l'auteur a certes déployé de nombreux efforts pour mieux débayer le terrain. La synthèse qu'il nous offre représente certainement un progrès sur Audet (1971) qui n'avait, en somme, que mieux structuré les recherches de Gosselin (1911) ou mis des bémols au

couplet triomphal de Groulx (1934). Ainsi la liste des écoles établies par Gosselin se retrouvait telle quelle dans Audet. Magnuson la réduit considérablement car il semble éliminer de sa liste toutes les écoles qui ne figurent pas dans une source à plus d'une date, donc, à toutes fins pratiques, toutes les écoles tenues par un laïc. Pour lui, le maître d'école laïc (il en a trouvé 57, 43 de plus que Gosselin/Audet) est un personnage provisoire, qui ne pratique son métier qu'occasionnellement et sa présence dans une paroisse n'implique pas l'existence d'une école. Fort bien. Mais d'un autre côté, il accorde un rôle important aux infortunés frères Charon qui occupent un espace considérable dans les archives. Que les frères Charon aient entretenu des projets ambitieux, cela est certain. Mais il n'ont obtenu l'autorisation d'enseigner en dehors de leur Hôpital qu'en 1718; ont vu échouer leurs projets de fusion avec les Frères des écoles chrétiennes; n'ont jamais pu concrétiser leur projet de former des maîtres ou des artisans; ont régulièrement utilisé à d'autres fins (notamment pour payer les dettes de l'Hôpital Général) les gratifications reçues pour subventionner leurs fonctions éducatives dans les paroisses. (Voir Jacques Grimard, «La faillite financière des frères Charon», Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1971). Leur activité réelle a été très réduite même s'ils figurent constamment dans la correspondance générale. Magnuson avance que, dans les paroisses, contrairement à «the Congregation of Notre Dame, the Charon brothers lacked the financial resources to support boarding facilities» (p. 128).

Cette affirmation déplace la question: les frères Charon ont été de piètres administrateurs, cela a été amplement démontré. Il est malgré tout étrange que le fait d'accueillir des pensionnaires ait représenté une source importante de revenus pour les pensionnats/écoles des soeurs de la Congrégation de Notre-Dame et ait constitué une charge pour les frères Charon. On retrouve ici la difficulté de saisir la réalité à travers les archives. Magnuson accorde deux pages au projet avorté d'établir un établissement de la CND à Détroit, projet qui figure dans la correspondance de 1746 à 1750, mais aucune au fonctionnement financier de ses pensionnats ruraux qui n'y figure jamais. Là est la grande difficulté. L'accent est davantage mis sur les intentions que sur les réalités concrètes d'un enseignement primaire difficile à appréhender dans les archives. C'est pourquoi sans doute la lecture de cet ouvrage laisse une impression d'échec de l'entreprise éducative française: le tiers de ses pages est consacré à des projets qui n'ont pas abouti.

Trois questions particulières méritent d'être soulevées. L'A. a-t-il raison de faire figurer l'oeuvre d'évangélisation auprès des autochtones dans un ouvrage sur l'éducation? L'entreprise a certes le mérite de faire figurer en bonne place les premières nations dans un ouvrage où, à première vue, on ne s'attend pas à les rencontrer. Il reste que si les tentatives de séminaires destinés aux «sauvages» sont bien contextualisées, on regrette que la description ne couvre que le XVII<sup>e</sup> siècle et s'attarde peu aux villages de «domiciliés» constitués au

XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment auprès des Micmacs et des Abénaquis: l'entreprise éducative y était beaucoup mieux structurée. L'A. s'est appuyé sur les recherches de Bruce Trigger, mais n'a pas suffisamment mis en relief les effets culturels dévastateurs de l'évangélisation auprès des premières nations.

Magnuson expose le débat historiographique sur la comparaison hommes/femmes au niveau de l'alphabetisation: les historiens du XIX<sup>e</sup> siècle ont avancé une supériorité des filles sur les garçons à cause de l'importance du réseau qui leur était destiné. Les historiennes et historiens du XX<sup>e</sup> siècle ont soutenu l'opinion contraire, sur la foi de l'analyse des signatures. Magnuson, pour sa part, soutient que «educational facilities were greater for girls than for boys on three pieces of evidence or proofs: the numerical superiority of female teachers; the higher enrolments in girls' schools; and the longer life of girls' schools» (p. 100). Il semble toutefois que cette supériorité institutionnelle n'ait donné que de bien piètres résultats (ce qu'il se garde d'affirmer cependant). Car si l'instruction des filles était si bien organisée, comment expliquer que toutes les analyses de signatures affichent une nette supériorité des hommes en termes d'alphabetisation? Est-ce que les écoles de filles n'enseignaient pas l'écriture? [ce qui reste plausible]. Où les garçons apprenaient-ils à écrire? Manifestement, ce débat n'est pas clos et il faudra d'autres recherches, notamment sur l'instruction élémentaire des garçons, sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture (y avait-il des écrivains pub-

lics en Nouvelle-France?), sur les habiletés calligraphiques et orthographiques des personnes scolarisées, pour faire avancer le débat.

Enfin on peut s'étonner que Magnuson insiste tant sur les dites «arts and crafts schools» de la Nouvelle-France. Peter N. Moogk avait naguère bien établi l'inexistence de la fameuse École des arts et métiers de Saint-Joachim et on sait que les deux autres écoles, à Québec et à Montréal, n'ont existé que sous forme d'intention (pour celle de Montréal) ou dans le cadre de la formation artisanale traditionnelle (pour celle de Québec). Encore un exemple d'emprunt à une formulation récente pour désigner une réalité ancienne. Si, «craft training was one of Canada's ... successful educational ventures» (p. 185), ce ne fut certes pas dans un cadre institutionnel qu'il s'est produit.

Micheline Dumont  
Université de Sherbrooke

**Alain Choppin.** *Les manuels scolaires: histoire et actualité.* Paris: Hachette, 1992. Pp. 224, 16 colour illustrations.

Before reading this volume, I thought of M. Choppin as the wearer of two hats. He was and is, first, a distinguished social and intellectual historian of French education. Second, he directs the world's largest computer data base for the history of school textbooks—“EMMANUELLE,” at