

inational schooling and the effects of that schooling on society will require that the relative effects of each be somehow sorted out.

All of which is to suggest, somewhat in the fashion of David Tyack's memorable essay on various explanations for the development of compulsory school attendance legislation in the United States, that much more than the fine-tuning of a singular approach is required to establish a clear understanding of how denominational schooling retained a long-term grip on the people of Newfoundland. In Tyack's words: "entertaining explicit alternative models and probing their value assumptions may help historians to gain a more complex and accurate perception of the past and a greater awareness of the ambiguous relationship between outcome and intent." For Newfoundland's educational experience those alternative models rest in the cultural, political, psychological, sociological, and even spiritual domains of knowledge, as well as in the realm of economic explanation. Phillip McCann makes no claim that his study is definitive history or a "treatise" on economic development. He is unquestionably in the best position of any scholar to integrate the data reported in this volume with other perspectives on the history of Newfoundland's school system. Out of such a synthesis could emerge the most comprehensive portrait of a provincial education system ever attempted. It is a task one hopes he will undertake.

Eric W. Ricker  
Dalhousie University

Thérèse Hamel. *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836–1939*. Ville la Salle: Éditions Hurtubise, 1995. Pp. 374. \$34.50.

Au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, à la plupart des jeunes qui voulaient devenir maîtres d'écoles, les autorités scolaires du Canada Est commencèrent à demander un certificat de bonne conduite et elles les enjoignirent de se présenter à l'un des trois "Bureaux d'examineurs" de la province, créés en 1841, pour écrire, dans le cas du niveau primaire, une courte dictée et calculer une simple équation. La plupart se rendirent au nouvel exercice, à l'exception d'un cinquième des instituteurs qui continuèrent d'être embauchés par les commissaires d'écoles comme autrefois, sans certificat de qualification formelle, instituteurs venus des couvents et des séminaires qui bénéficièrent longtemps d'une exemption à la règle, des jeunes—des garçons pour les deux-tiers—qui choisirent de fréquenter l'une des trois écoles normales d'État fondées en 1857. La faible proportion des maîtres bénéficiant de cette formation professionnelle n'était pas propre aux francophones catholiques: l'École

de l'Université McGill ne formait pas non plus davantage qu'un peu plus du dixième des instituteurs de langue anglaise, catholiques et protestants confondus. Cet apprentissage, qui débutait plus ou moins au niveau de la sixième année, constituait une éducation générale à laquelle s'ajoutaient quelques notions de pédagogie centrées sur les habitudes du maître et sa "mission divine," de même que des exercices hebdomadaires d'enseignement pratique dans "l'école-modèle" adjacente.

Près d'un siècle plus tard, au terme du processus d'"institutionnalisation" qui fait l'objet de l'ouvrage de Thérèse Hamel, on pouvait encore obtenir un certificat d'enseignement primaire en passant l'examen du "Bureau central des examinateurs" et en présentant son certificat de bonne conduite. Plus besoin de trois lettres de notables de sa localité pour accompagner la même lettre du curé, cependant, mais d'un document était nécessaire pour démontrer qu'on avait fréquenté l'école jusqu'à la sixième année. L'examen avait maintenant lieu dans plusieurs centres et il durait deux ou trois jours. Il comportait une épreuve orale, et il incluait des notions précises dans plusieurs autres matières, de l'histoire, à l'hygiène en passant par le dessin. Il restait moins d'un instituteur sur dix pour réussir à être embauché sans cette sanction provinciale. Avant son abolition en 1939, le Bureau central des examinateurs certifiait encore une grande majorité des futurs instituteurs catholiques. L'avenue de l'école normale s'était progressivement ouverte aux filles et, pour les catholiques francophones uniquement, une centaine de "scolasticats—écoles normales" implantés dans les centres ruraux en grande partie pour les filles, s'étaient ajoutés au noyau des deux écoles d'État urbaines, de même que deux instituts de pédagogie préfigurant les entreprises universitaires des années ultérieures. Chez les anglophones, une seule école normale rattachée à l'université continuait d'accomplir la tâche. Au total, les écoles diplomaient annuellement environ 1 500 filles et garçons. Les matières scientifiques avaient pénétré plus avant un corpus dominé par la religion et les humanités. L'enseignement de la pédagogie prenait davantage d'importance; "l'art et la science d'enseigner" ajoutaient aux traités de morale des notions psychologiques sur les mécanismes de l'apprentissage des enfants. Le contenu sensiblement édulcoré de l'apprentissage général des filles était assorti de matières exclusivement féminines.

*Un siècle de formation des maîtres au Québec* présente une tranche des résultats d'un vaste projet entrepris sous les auspices de l'Institut québécois de recherches sur la culture, avec l'aide de la Centrale d'enseignement du Québec, dans le but principal d'offrir un contexte historique aux débats de l'heure, et qui a déjà occasionné plusieurs publications. Les documents provinciaux publiés fournissent le gros du matériau de base, statistiques de fréquentation des institutions, évolution du contenu des programmes, des règlements et des examens, ou encore chronologie de la fondation des écoles, regroupés en un

nombre considérable de tableaux et graphiques. À un chapitre théorique succèdent les histoires respectives des quatre types principaux d'institutions d'enseignement "normal." La seconde moitié de l'ouvrage s'attache ensuite à la signification de cette fragmentation, aux programmes et aux "conceptions éducatives."

Sur les ouvrages précédents, comme ceux que Louis-Philippe Audet a écrits dans les années 1950 et 1960, cette monographie a l'avantage de porter une attention sérieuse à l'étude du Bureau des examens, le "mode non-institutionnel" de certification dont la mauvaise réputation semble avoir compromis l'histoire détaillée. En outre, les différences sociales de sexe figurent au centre de l'interprétation, dans la lignée des nombreux travaux féministes sur l'éducation au Québec qui tentent, depuis vingt ans, de placer l'apport des institutions féminines sous un éclairage positif. Plus généralement, l'auteur annonce une analyse dynamique qui considère les institutions comme des enjeux de pouvoir entre groupes sociaux concurrents, une idée qu'elle résume par le concept de "contrôle de la formation" importé d'études françaises sur la formation des maîtres.

Ainsi outillée, elle montre bien, à un premier niveau, que le faible degré de préparation de la majorité des instituteurs, de même que la "segmentation" du système de formation des maîtres, selon l'appartenance linguistique, religieuse et sexuelle, ont constitué une partie intégrante de la structure de l'enseignement au Québec. La plupart ne détenaient que le niveau de connaissance minimum requis pour les niveaux dont il avaient la charge, et le taux de roulement des employés était très élevé.

Pourtant, quand vient le temps d'expliquer cet état de chose, l'auteur se contente trop souvent d'invoquer des phénomènes macro—historiques propres aux sociétés occidentales (comme l'urbanisation et l'industrialisation), ou encore des phénomènes propres à la société francophone et catholique canadienne (le nationalisme, la force de l'ultramontanisme et du conservatisme au sein de la politique scolaire, l'agriculturisme, la forte natalité, la faible immigration), sans assez chercher à voir comment des tendance contradictoires ont pu s'articuler autour de problèmes particuliers à un moment donné.

Pour dresser des groupes intéressés au "contrôle de la formation" un portrait circonstancié et dynamique, pour expliquer d'étonnantes permanences en dépit d'un contexte économique et démographique évoluant rapidement, ou encore la montée d'"initiatives combinées," il faudrait recourir plus souvent à un niveau intermédiaire d'explications et compter sur un ensemble plus riche de sources primaires et secondaires. Ainsi, la mention des origines intellectuelles et des convictions politiques d'un Jean-Baptiste Meilleur, l'un des architectes déçus du système première manière, aiderait à établir et à délimiter la part de la politique libérale dans la construction des institutions du Canada Est; Léon Lortie ou encore Louis-Philippe Audet ont écrit à son sujet de

courtes biographies suffisantes pour ce propos. Il est également difficile de comprendre les frustrations d'un Charles-Joseph Magnan (dont les espoirs d'enrichissement de la formation des maîtres au terme d'un voyage d'études en Europe en 1909 ont heurté le manque de ressources budgétaires) ou les succès soudains d'un P.-J.-O. Chauveau, quand on ne garde pas en tête l'évolution de la "formation de l'État" dans son ensemble, pour reprendre le concept utilisé par Bruce Curtis dans son histoire de l'inspection des écoles au Canada Ouest. Pourtant, l'observation de tout un siècle d'histoire permettrait de jauger de l'impact de plusieurs transformations politiques sur la formation des maîtres: qu'on pense à la nature changeante de la "petite bourgeoisie conservatrice," aux alliances de partis, aux revers de fortune de l'ultramontanisme, aux budgets globaux du Québec qui sont gonflés dans les trois premières décennies du siècle, au prestige ascendant des administrations provinciales, aux modifications de la fonction publique, aux croyances populaires attachées à l'éducation, à la taxation et au rôle de l'État, et enfin aux demandes des institutrices elles-mêmes. À l'inverse, il serait aussi possible de se demander en quoi l'évolution de la formation des maîtres a pu contribuer à ces développements; l'auteur reprend bien l'hypothèse du rôle majeur des écoles normales dans la constitution des classes moyennes engarantissant à certains groupes moins bien nantis l'accès à une formation quasi classique, sans toutefois la confronter aux sources. En outre, pour établir l'échelle des phénomènes à expliquer, l'auteur pourrait utiliser les comparaisons de données entre ethnies ou entre confessions dont elle dispose déjà en abondance, ou encore les contrastes avec les expériences européennes dont les contemporains avaient déjà conscience, et finalement l'historiographie du Canada anglais dont elle ne rapporte que moins d'une dizaine de titres.

En dernier lieu, pour se repérer dans l'exploration du monde des idéologies et des croyances pédagogiques, l'auteur se contente trop souvent de départager tradition et modernité, en louant l'arrivée des premiers signes de la pédagogie ouverte, individuelle, centrée sur l'enfant, fondée sur la méthode scientifique et la "philosophie de l'homme et de son développement," tout en reléguant les préoccupations morales de la "vision dominante" au monde d'une "relative stabilité idéologique" dont les causes, en apparence permanentes, seraient peu dignes d'une analyse fine.

Un récit qui examinerait plus systématiquement les alternatives que l'histoire n'a pas retenues, qui replacerait les convictions pédagogiques, morales et politiques de chaque époque au sein des visions du monde dont elles émanent, ne pourrait-elle pas fournir davantage aux protagonistes d'aujourd'hui une meilleure idée des causes de leurs impuissances et de l'éventail des possibles?

Dominique Marshall  
Université Carleton