

quent research literature on the history of childhood in Canada. This new book will similarly become the point of departure for a whole new generation of historical debate.

*Chad Gaffield*

*University of Ottawa*

Glen Peterson. *The Power of Words: Literacy and Revolution in South China, 1949–95*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1997. Pp. x,250.

Il existe une tradition chinoise plusieurs fois séculaire qui établit un lien entre éducation, d'une part, et prestige, autorité morale, et influence politique, d'autre part.

Conscients de l'importance du pouvoir des mots, pour reprendre l'expression de Glen Peterson, les Communistes chinois comprennent vite, suite à leur arrivée au pouvoir en octobre 1949, que la construction d'un pays à la fois politiquement indépendant et économiquement développé, requiert la mise en place d'une politique globale d'alphabétisation. La réalisation d'un objectif aussi ambitieux présente toutefois d'indéniables difficultés—ne serait-ce, mais c'est déjà énorme, que parce qu'elle oblige l'état et la société à définir une relation mutuelle et un mode de cohabitation qui soient acceptables aussi bien à l'un qu'à l'autre. Comme en témoigne l'exemple chinois, le problème tient en grande partie au fait que les leaders révolutionnaires ont une conception du rôle de l'alphabétisation et de l'école à la campagne qui diffère de celle de ses bénéficiaires les plus immédiats—les paysans. Ainsi, dans la foulée du modèle stalinien de développement économique qui privilégie l'industrialisation et, par ricochet, le développement des villes, Mao Zedong exprime une nette préférence pour l'école située en milieu urbain, au détriment de celle de la campagne, laissée à l'initiative locale. Mal supportée financièrement par un état communiste convaincu de la nécessité d'un tel choix, cette dernière suscite le ressentiment de plusieurs paysans qui la jugent, avec raison, de qualité inférieure. En adoptant cette stratégie, les leaders chinois créent et consacrent des inégalités entre la ville et la campagne—ce qui amène l'auteur à conclure, avec beaucoup d'à-propos:

If there is a single story line that emerges from this study, it is perhaps the tragedy of the peasants, who were largely abandoned by the revolutionary party that took power in their name (7).

Autre pomme de discorde: le rôle de l'éducateur à l'école. Très tôt, en effet, la controverse éclate entre idéologues (membres du parti communiste) et experts (éducateurs, linguistes, et philologues) à ce sujet. Les premiers voient l'école comme un instrument de mobilisation politique et de promotion de la lutte des classes; les seconds—et particulièrement une partie importante du corps enseignant qui soutient que sa tâche première est de donner un enseignement de qualité, non de poliuser—perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage et d'acquisition d'un certain bagage de connaissances et d'habiletés. Bien que lui-même enseignant de formation, Mao exprime

ouvertement sa méfiance, voire son dédain à l'égard de ce professionnalisme à courte vue—élitisme qui témoigne à la fois d'une insupportable arrogance à l'endroit des masses populaires et d'un rejet du principe essentiel de la solidarité de classe. Au contraire, l'objectif des Communistes est de faire des enseignants, en théorie lieux de rencontre de l'état et de la société, de simples agents d'une nouvelle orthodoxie. Cette opposition fondamentale entre culture et idéologie crée, à l'échelle du village, une relation explosive entre enseignants et cadres du parti. Peterson saisit bien le caractère ironique de la situation, lorsqu'il conclut: "the Communist Party depended most heavily for the transmission of educational policy at the local level upon persons whom it trusted the least" (72).

Dernier exemple de cette confrontation: l'initiative du pouvoir central (Beijing) qui cherche à imposer une seule langue écrite et parlée (le mandarin) à des paysans chinois qui s'expriment en plusieurs dialectes différents. Les autorités rencontrent une très vive résistance, particulièrement dans la province du Guangdong—géographiquement très éloignée de la capitale et d'un tissu social complexe—où la tentative échoue lamentablement.

Somme toute, la Chine n'échappe pas au dilemme propre à toute société agraire au vingtième siècle: comment créer un système national d'éducation qui réponde vraiment aux besoins et aux aspirations des communautés locales?

En Chine, comme ailleurs, toute initiative gouvernementale en matière d'éducation a d'importantes incidences économiques. Ainsi, en 1956 et en 1958, à nouveau inspiré par le modèle soviétique, le parti communiste lance deux campagnes d'alphabétisation à l'échelle nationale afin d'enrayer le fléau de l'analphabétisme parmi les générations futures et, considération plus immédiate, d'assurer le succès de la politique de collectivisation des terres. En milieu rural, les résultats, en dépit de certains problèmes (manque chronique de papier, conflits entre maisons d'édition et autorités locales, résistance de la part de paysans et de fonctionnaires du parti), ne sont pas négligeables.

Dans la même veine, les réformes économiques de l'ère Deng Xiaoping (1978 et après) modifient sensiblement la situation à la campagne, où l'impact de la politique de décollectivisation des fermes est contradictoire. D'une part, les paysans se rendent compte que le succès éventuel de l'entreprise familiale est étroitement lié à l'acquisition de certaines connaissances spécialisées (techniques et scientifiques). D'autre part, la réforme entraîne une baisse de la fréquentation scolaire—en raison de l'appauvrissement des communes, de l'attrait qu'exerce le travail en usine, au niveau rural, et du choix de plusieurs parents qui, attirés par l'appât du gain, retirent leurs enfants de l'école. Sans surprise, Peterson conclut que les disparités en matière d'éducation au cours des vingt dernières années reflètent les inégalités dans le développement économique de la Chine.

Thèse de doctorat soutenue à l'université de la Colombie Britannique, *The Power of Words* intègre bien la question scolaire dans l'histoire générale de la république populaire de Chine. Ce livre révèle un jeune auteur au talent de chercheur (la bibliographie des ouvrages consultés est particulièrement

impressionnante) fort prometteur, surtout s'il parvient à mieux structurer et à mieux condenser sa pensée dans un prochain livre.

*J.-Guy Lalande*  
*St. Francis Xavier University*

J.R. Miller, *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*. University of Toronto Press, 1996. Pp. 582.

A description of school reunions held at Algoma University College (the former site of the Shingwauk residential school) leads us directly into contemporary political arguments about the institutionalization of Aboriginal children by church and state—abuse and healing, victims and survivors, apologies and reconciliation, assimilation and cultural genocide, harm and legal and political redress for harms suffered. Miller's introduction sets the scene for diverse historical voices on (or better, contested histories of) native residential schools. He offers a comprehensive, detailed, and disturbing account of an assault on children and communities in the name of education, understood in the contexts of colonization and missionization. Emphasizing contentious relations between Native people, government, and church, Miller posits that the distinct strategies, aspirations, and powers of these interest groups explain what each hoped to achieve, and what each experienced, in the sad story of residential schooling.

Miller begins with the reasons each interest group advanced for founding residential schools: the missionaries' impulse for conversion, the government's assumptions of progress and assimilation, and Aboriginal communities' desire for the literacy and technical knowledge they needed to make a living in new ways. The 'official' history contained in archival documents and writings of church and state agents from the 1620s through to the 1980s is counterbalanced by oral histories from former students and staff, and by the political narratives of contemporary Aboriginal leaders. Miller sets individual experiences in the context of racist, classist, and patriarchal ideologies, and daily school life in the context of church and government bureaucratic practices.

Confederation is seen as the turning point in government-native relations, after which Aboriginal leaders could no longer negotiate the terms of schooling. Punitive government fiscal policies led to underfunded schools, insufficient health care, poor food, and a harsh school environment ruled by overburdened and undertrained staff. The school policies of 1883 "pandered to the prejudices of missionaries and bureaucrats," failing to consider either the needs of the children or the aspirations of their parents. Miller finds that the Canadian government and parents were disillusioned with residential schools as early as the 1890s. Rather than providing a meaningful and positive Native education, government officials sought only to reduce fiscal obligations. Aboriginal education remained a low priority for government and citizens alike. Any increased pressure on the tax base—for example, war or economic depression—could excuse children living and learning in hardship if not deprivation.