

# cheminements

Sous la direction de Brigitte Caulier et Thérèse Hamel  
avec la collaboration de Mélanie Lanouette

No. 8.)

year 1831, from 1st January, to 10th October, 1831, under  
7, cap. 46, 10th and 11th Geo. IV. cap. 14, and 1st. Will. IV.

.....	10	36	36
.....	16	52	38
.....	30	264	75
.....	18	115	40
.....	33	137	105
.....	1	5	1
.....	5	12	9
Total.....	113	621	304

Classification des élèves:

En première année	15	115
En deuxième année	13	51
En troisième année	16	56
En quatrième année	7	53
En cinquième année	3	49
En sixième année		34

Écoles indépendantes

	Garçons	Fillles
En première année	15	115
En deuxième année	13	51
En troisième année	16	56
En quatrième année	7	53
En cinquième année	3	49
En sixième année		34

INSTRUCTION PUBLIQUE — 1940-41

District urbain N° 3 — Montréal

M. l'Inspecteur J.-M. CARON

Monsieur le Surintendant,

J'ai l'honneur de vous soumettre mon  
statistique de mon district d'inspection II.  
tion de la loi de l'Instruction publique dans  
chacun des sujets mentionnés au paragraphe  
catholique.

Sterling.

9	0	0
9	3	0
7	19	0

- W. John Adams .....
- Silas England .....
- George Heath .....
- U. William Bruce .....
- John Eden .....
- William Morrison .....
- C. Reverend A. Gale .....
- William Dodd .....
- C. D. Thomas .....
- U. Peter Lindsay .....
- William Leonard .....
- C. A. P. Osgoods .....
- J. A. L'Hérault .....
- François Le Brun .....
- U. O. Aubrey .....
- C. Wm. Gordon Holmes...
- William Beaton .....
- W. Antoine Côte .....
- Corns. D. Tabor .....
- John Shirliff .....
- C. Franklin Johnson .....
- N. Mitchell .....
- Silas Mack .....
- U. C. R. Vaughan .....
- William Rainsford .....
- C. Thomas Wheeler .....
- Sheppard Parker .....
- W. F. X. Vallade .....
- C. George Grey .....
- U. N. McLeod .....
- Charles Bradford .....

## L'école en chiffres?

Réflexions sur les statistiques scolaires  
au Québec, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles

# cheminements

Sous la direction de Brigitte Caulier et Thérèse Hamel  
avec la collaboration de Mélanie Lanouette

## L'école en chiffres ?

Réflexions sur les statistiques scolaires  
au Québec, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles

Cet ouvrage est réalisé grâce au soutien financier du FQRSC.

### **Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

L'école en chiffres?: réflexions sur les statistiques scolaires  
au Québec, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles

(Cheminelements)

Textes présentés lors d'un atelier tenu à l'Université Laval le 11 avril 2005.

Comprend des réf. bibliogr.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 2-921926-27-X

1. Éducation - Québec (Province) - Histoire - Sources - Congrès. 2. Éducation - Québec (Province) - Histoire - Méthodes statistiques - Congrès. I. Caulier, Brigitte, 1957- . II. Hamel, Thérèse, 1953- . III. Lanouette, Mélanie, 1974- . IV. Centre interuniversitaire d'études québécoises. V. Collection : Cheminelements (Québec, Québec).

LA418.Q8E33 2006

370'.9714

C2006-940070-9

**Conception graphique** Émilie Lapierre Pintal

**Révision linguistique en français** Solange Deschênes

**Révision linguistique en anglais** Matthew Hatvany

### **Sources des éléments iconographiques figurant en couverture**

Grand tableau synoptique, donnant un résumé de toutes les statistiques recueillies par les inspecteurs d'école, pour l'année 1856 [détail], p. 112.

*Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec pour l'année 1856.*

« Compte de la dépense encourue durant l'année 1831, sous l'autorité de l'Acte provincial 9 Geo. IV. Chap. 46 pour l'encouragement de l'éducation élémentaire » [détail],

*Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada 1831-1832, appendice U.*

Jacques Viger, *Enseignement public dans le Comté de Montréal, en 1835.*

Archives du Séminaire de Québec, Fonds Verreau, Manuscrit 018a.

District urbain N° 3 – Montréal. M. l'Inspecteur J.-M. Caron, p. 148-149 [détail].

*Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec pour l'année 1940-1941.*

Electoral distric of Restigouche-Madawaska, New Brunswick [détail].

Prepared at the office of the surveyor General. Ottawa, 1953.

© Centre interuniversitaire d'études québécoises

Tous droits réservés. Imprimé au Canada.

Dépôt légal (Québec et Canada), 1<sup>er</sup> trimestre 2006

2-929777-14-9

# Table des matières

...	5	23	5	7	6
...	13	631	954	285	236
...	31	105	67	102	90
...	8	39	28	34	24
...	17	105	68	98	99
...	4	248	102	204	200

<b>Introduction</b> Brigitte Caulier	3
<b>Y a-t-il une statistique de l'éducation au Bas-Canada?</b> Bruce Curtis	5
<b>Les archives d'enquêtes sur l'éducation au Bas-Canada du premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle</b> <i>Leur contenu et leur utilisation possible</i> Andrée Dufour	12
<b>Les rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique : leurre ou réalité?</b> Jocelyne Murray	24
<b>The Cartographic Challenge of Educational History</b> <i>Reflections on the Making of the Historical Atlas of Canada, Volume III</i> Chad Gaffield	34
<b>Lire au-delà des statistiques</b> <i>Compte rendu des échanges et débats</i> Brigitte Caulier et Mélanie Lanouette, avec la collaboration de Thérèse Hamel	43
<b>Conclusion</b> Serge Courville	52
<b>Orientations bibliographiques</b>	56



# Introduction

Brigitte Caulier  
CIEQ, Université Laval

---

Pour chaque réalisation d'un volume de l'*Atlas historique du Québec*, les auteurs posent des jalons dans une réflexion générale sur la thématique choisie. Une équipe d'une quinzaine de chercheurs, autour de Brigitte Caulier et Thérèse Hamel, travaille actuellement sur l'*École: éducation, identités et cultures*. À cette occasion, plusieurs quittent le champ d'études monographiques pour tenter la synthèse. Quels sont les outils qui permettraient d'avoir une vision élargie à l'échelle de la province? Est-ce envisageable? Particulièrement pour le XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque le système scolaire se met en place. Peut-on avoir une idée précise du nombre d'écoles, de leur répartition spatiale, des étapes de leur fondation, des clientèles touchées?

Le XIX<sup>e</sup> n'est pas muet. C'est un siècle qui compte et comptabilise. Toutes les autorités surveillent, par la statistique, qui, l'état de la population, qui, les progrès de la scolarisation, qui, l'état moral et spirituel des populations. Recenseurs, instituteurs, inspecteurs, curés scrutent leurs «clientèles» et font rapport en haut-lieu. Bien sûr les questions changent, la surveillance se déplace, les préoccupations évoluent. Les archives conservent les dossiers de ces enquêtes.

Lors d'un atelier scientifique «Le défi des statistiques anciennes en éducation: réflexions méthodologiques et perspectives cartographiques», qui s'est tenu le 11 avril 2005 à l'Université Laval, plusieurs utilisateurs et utilisatrices de ces statistiques ont exposé leur expérience, retracé les limites de ces sources et évalué leur fiabilité. La gamme de leur verdict va de la circonspection restrictive à l'utilisation prudente.

L'ensemble des textes et de la discussion reproduit ici met l'accent sur l'importance primordiale de comprendre la démarche de l'observateur, les choix de son enquête. Que veut-il savoir? Comment interprète-t-il ce qu'on lui demande? Des profils d'enquêteurs se dessinent: les zélés, très obéissants aux consignes, les négligents qui finissent tout de même par se faire repérer. Nos questions doivent donc s'adapter aux préoccupations de l'observateur et non contrairement une réponse aux questionnements actuels.

La réalité demeure toujours plus riche et plus complexe, et en cela elle ne sera jamais reconstituée complètement. C'est donc dans les allers et retours entre les données chiffrées et les observations des contemporains que nous découvrons la complexité du réel. Par des remarques, parfois simplement laconiques, se découvrent des pratiques, les forces en présence, comme la part

active jouée par les parents dans la démarche de scolarisation de leur descendance. Du collectif à l'individuel, l'un éclaire l'autre.

Pour sûr, aucune donnée standard ne traverse les siècles, ni même des décennies; les historiens s'en désolent, mais nous étudions des sociétés qui évoluent. Le système scolaire se déploie sur le territoire, complexifie ses offres. Une même terminologie ne recouvre pas la même réalité, les espaces fluctuent. Le tracé des commissions scolaires, des districts d'inspection varie, tout comme le territoire paroissial et les circonscriptions électorales. Les inspecteurs ne contrôlent pas des secteurs uniformément ruraux ou urbains. Pourtant, au-delà de ces difficultés qui alourdissent le traitement des données, des façons de faire apparaissent, tout comme des choix éducatifs et même des silences sexistes. On comptabilise le nombre d'élèves par matière enseignée, plutôt que le nombre total d'enfants par classe; il ne semble pas essentiel non plus aux autorités de distinguer les filles des garçons. Dans un système scolaire qui n'est pas uniformisé, les initiatives locales comptent encore beaucoup.

La réalité lisse rêvée par le statisticien au début du *xx<sup>e</sup>* siècle, et justement rappelée par Chad Gaffield, n'existe pas. En travaillant à l'*Atlas historique du Canada*, ce chercheur a dû varier les échelles pour saisir la diversité provinciale en matière d'éducation. Il s'interroge sur les grilles d'analyse valorisées, cette importance accordée aux masses, alors que l'interprétation de la progression de la scolarisation ne peut se faire sans tenir compte des individus et des trajectoires familiales. La discussion a poussé en ce sens, en valorisant une lecture qui part des familles, de leurs motivations, plutôt qu'en se limitant au seul constat de la présence ou non des enfants en classe.

Un doute absolu devrait-il nous faire rejeter ces données statistiques? Sommes-nous plus critiques devant les données chiffrées que les textuelles? Ces constats nous obligent-ils à renoncer à toute analyse statistique et ultimement à la cartographie? Les avis se partagent et recourent des considérations chronologiques importantes. Bruce Curtis, en ouverture, dresse une critique serrée des principales entreprises statistiques du Bas-Canada, de la démarche des enquêteurs, du caractère lacunaire de ces dossiers. Pour lui, la fragilité de leur construction interdit leur traitement cartographique.

Pour la même période, Andrée Dufour ne rejette pas d'emblée toutes les enquêtes. Elle s'appuie sur les relevés scolaires de Jacques Viger de 1825 et 1835, l'enquête de la commission Buller et les rapports des comités d'enquête de la Chambre d'Assemblée sur l'éducation. Elle retient des espaces mieux traités qui permettront éventuellement une cartographie acceptable.

Avec l'établissement de la fonction de surintendant en 1841, les données statistiques se précisent et s'affinent. Jocelyne Murray précise les types de renseignements exploitables et les possibilités cartographiques. Des analyses régionales approfondies limitent les risques d'erreurs et permettent une représentation cartographique. Mais, bien sûr, il faudra toujours compter avec les préoccupations changeantes des surintendants, la complexification progressive du système scolaire.

Au total, on peut également s'appuyer sur toutes les réflexions méthodologiques approfondies des équipes scientifiques qui ont travaillé sur les recensements canadiens et sur les projets en cours comme l'Infrastructure de recherche sur le Canada au *xx<sup>e</sup>*. La confrontation des données abaisse également le taux d'erreurs. Si le film du déploiement du système scolaire pour l'ensemble de la province du Québec n'est pas envisageable, des clichés périodiques ou des gros plans régionaux demeurent possibles et éclairants. La réflexion sur l'utilisation des statistiques anciennes et leur exploitation graphique et cartographique a le mérite de bousculer nos catégories d'analyse et d'inciter les chercheurs à une remise en question de leurs schémas interprétatifs.

District de Québec :				
5	C. Cimon.....	10	36	36
6	John Hume.....	16	52	38
7	F. X. Béland.....	30	264	75
8	J. Crépault.....	18	115	40
9	P. M. Bardy.....	33	137	105
10	Rév. R. Plees.....	1	5	1
11	V. Martin.....	5	12	9
Total.....		113	621	304

## Y a-t-il une statistique de l'éducation au Bas-Canada?

Bruce Curtis  
 Université de Carleton

J'é mets de sérieux doutes quant à la viabilité d'une entreprise visant à proposer un modèle de représentation graphique et cartographique de la distribution des écoles et des professeurs, du nombre d'élèves et de leur assiduité, de l'octroi des subventions parlementaires ou de l'alphabétisation de la population au Bas-Canada. Les renseignements dont nous disposons à l'heure actuelle sur la scolarisation ne permettent généralement pas un

traitement quantitatif des données. Si le contexte urbain est plus aisé à aborder que les milieux ruraux, comme l'a montré Andrée Dufour dans son article sur les recensements effectués par Jacques Viger à Montréal, il reste que les tentatives pour retracer les éléments de base d'une cartographie de la scolarisation rurale, avant l'organisation d'un système d'éducation, risquent d'échouer. Pour la période antérieure à 1841, où une loi scolaire contribue à stabiliser l'unité d'analyse « école », il apparaît irréalisable de procéder à une quantification fiable des données. Je ne crois pas possible, par exemple, de compter les mentions du mot « école » dans les documents pour ensuite les



transposer en données chiffrées, car ce mot renvoie à des réalités multiples. Les possibilités d'obtenir une vue d'ensemble relativement précise de la situation scolaire pour le Bas-Canada demeurent donc très limitées.

Avant d'aller plus loin, il importe de noter qu'il n'y a pas qu'une statistique de l'éducation. Le mot « statistique » fait référence la plupart du temps à des faits rapportés sous forme de chiffres ou encore à des données numériques. Pourtant, la statistique a une histoire conceptuelle, technique et instrumentale beaucoup plus riche, dans laquelle il ne s'agit pas toujours de chiffres. Alain Desrosières, Ian Hacking et Theodore Porter<sup>1</sup>, entre autres, soulignent que cette histoire est intimement liée aux transformations des institutions sociales, entendues dans un sens large, et aux transformations des mentalités, voire des cosmologies. Afin de pouvoir transposer des objets sociaux sous forme de statistiques, il faut d'abord que ces objets soient standardisés<sup>2</sup>. Cette mesure de prudence élémentaire est valable pour toute enquête historique se basant sur des chiffres, des données quantitatives ou quantifiables. Toutefois, ce que les gens considéraient comme relevant de la statistique avant 1840, ou encore la façon dont ils utilisaient ce savoir considéré comme statistique, ne correspond pas forcément à nos conceptions actuelles. Par exemple, avant 1840, la statistique n'est pas tout à fait numérique, et moins encore quantitative, bien qu'il y ait des tendances vers la quantification. Jean-Pierre Beaud et Jean-Guy Prévost démontrent que la première édition du célèbre *Dictionnaire topographique du Bas-Canada* de Joseph Bouchette décrit le Bas-Canada comme un ensemble de seigneuries présentées à travers les particularités de chacune, sans aucune tentative de compilation ou de dénombrement, et ce, jusqu'au recensement de 1831, qui favorise une relecture de la colonie à travers le concept de population. D'ailleurs, la mesure statistique la plus

souvent employée de nos jours, le pourcentage, n'est pas utilisée à l'époque. On pense et on parle plutôt en termes de fractions<sup>3</sup>.

Il est aussi à noter que les représentations de la situation scolaire du Bas-Canada font référence à des enjeux politiques, ce qui prévaut encore aujourd'hui. Que l'Assemblée gaspille des fonds publics pour construire des écoles qui favorisent l'ignorance des censitaires, que le Conseil législatif empêche les propriétaires de se cotiser pour bâtir des écoles, afin de garder le peuple esclave, que la Couronne laisse les militaires occuper le Collège des Jésuites pour empêcher la diffusion du savoir dans la colonie : voilà des prétentions politiques qui influencent les représentations que les contemporains ont de l'éducation. Le débat se poursuit dans l'historiographie. L.-P. Audet ne se résout pas à croire, en dépit des preuves du contraire, que seule la moitié des écoles de syndics survit à la réduction des subsides de 1836, écoles pourtant soutenues par des membres du clergé catholique, dont l'esprit civique et religieux encourage la diffusion du savoir. Plus récemment, dans le livre de Louis-Georges Harvey, la condition des écoles de syndics dans les années 1830, qu'il décrit comme florissante, ne manque pas d'alimenter un portrait flatteur du Parti patriote, fondamentalement démocrate et inéluctablement républicain et prônant un projet de société progressiste<sup>4</sup>. S'il est vrai que l'on peut tirer des conclusions pertinentes sur des projets antérieurs, il importe de ne pas faire dire à nos sources ce qu'elles ne disent pas.

Ma position sur les limites des sources se trouve renforcée par la tentative de produire une vue d'ensemble descriptive et quantitative des conditions éducationnelles, organisée au sein de la commission Buller en 1838-1839

1. Alain Desrosières, *La Politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993. Ian Hacking, *The Taming of Chance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. Theodore Porter, *The Rise of Statistical Thinking 1820-1900*, Princeton, Princeton University Press, 1986.

2. Alain Desrosières, « Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940 », *Revue française de sociologie*, vol. XXVI, 1985, p. 277-310.

3. Le travail de Beaud et Prévost est en cours au Département de science politique de l'Université du Québec à Montréal.

4. L.-P. Audet, *Le Système scolaire de la province de Québec. La situation scolaire à la veille de l'Union 1836-1840*, Québec, Les Éditions de l'Érable, 1956. Louis-Georges Harvey, *Le Printemps de l'Amérique française. Américanité, anticolonialisme et républicanisme dans le discours politique québécois, 1805-1837*, Montréal, Boréal, 2004. Voir aussi Bruce Curtis, « State of the Nation or Community of Spirit? Schooling for Civic and Ethnic-Religious Nationalism in Insurrectionary Lower Canada », *History of Education Quarterly*, vol. 43, 2003, p. 324-349.

par le jeune Christopher Dunkin<sup>5</sup>. Cette tentative, extrêmement ambitieuse, bien ordonnée, d'une grande envergure et réalisée par des gens bien placés à l'époque pour la réussir, échoue presque complètement. Au moment où il est nommé secrétaire de la commission, Dunkin est éditeur du *Morning Courier*, un journal modéré montréalais. Auparavant, il fréquente la toute nouvelle Université de Londres, où Charles Buller et Gibbon Wakefield (membres de la suite Durham) sont inscrits sur la liste des étudiants en droit. Parmi ses compagnons de classe, on compte alors Rawson W. Rawson, futur secrétaire du Board of Trade sous Poulett Thomson (où est développée la statistique au sein de l'État anglais) et futur secrétaire de la London Statistical Society, ainsi qu'Edward Ellice junior, fils du seigneur du Beauharnois et futur secrétaire de Durham au Canada en 1838. Homme énergique et discipliné, Dunkin entretient des liens plus ou moins directs avec la pratique statistique la plus sophistiquée des années 1830. Une bonne partie des documents de la commission Buller sont disponibles à la Bibliothèque et Archives du Canada à Ottawa, et à la bibliothèque de l'Université McGill<sup>6</sup>.

Afin de produire une vue d'ensemble des conditions éducationnelles au Bas-Canada, la commission distribue des questionnaires très détaillés aux membres des élites des quatre coins de la colonie, dans 269 localités, ce qui implique 1 081 personnes. Environ le tiers répondent à la demande. Bien que la commission ait voulu tout connaître des conditions relatives à la scolarisation à la campagne et dans les villages de la colonie, les renseignements recueillis sont très fragmentaires. Les informations concernant la Beauce et certains des cantons de l'Est sont considérées comme fiables, tandis que les données recueillies dans les comtés de Richelieu, Saint-Hyacinthe, Rouville, Verchères, Chambly, La Prairie, L'Acadie, Beauharnois, Québec et Montmorency s'avèrent à peu près nulles. En

fait, seuls les questionnaires du comté d'Ottawa sont retournés à la commission. Les questionnaires envoyés à Hull et à la seigneurie Papineau de la Petite-Nation restent toutefois vierges. Dunkin essaie néanmoins d'utiliser les résultats obtenus pour dresser des tableaux statistiques, mais en vain. Il finit par abandonner le projet. Soulignons que plusieurs facteurs contribuent alors à l'échec du travail entrepris par la commission : la deuxième vague de l'insurrection, le départ inopiné de la colonie de Durham et Buller en plein milieu de l'enquête, l'incapacité de la direction de la commission à repérer les réseaux locaux où l'on puisse trouver des informateurs compétents et volontaires ainsi que la concurrence exercée par les activités du Conseil spécial de Colborne à partir de juillet 1839. Mais le facteur le plus important demeure sans contredit le refus des évêques catholiques de participer à l'enquête. M<sup>gr</sup> Lartigue dénie sa coopération de façon catégorique et intime aux curés l'ordre de ne pas répondre aux questionnaires. M<sup>gr</sup> Signay se montre un peu plus conciliant, mais, tout compte fait, le résultat s'avère sensiblement le même.

Remarquons aussi que Dunkin a accès à d'autres sources potentielles de données, telles que les rapports parlementaires. Cependant, les questionnaires eux-mêmes et les tentatives de certaines personnes de les remplir représentent un très grand intérêt pour l'histoire de la statistique et de la science sociale au Canada colonial. En ce sens, je suis convaincu qu'il faut traiter cette enquête plutôt comme un objet d'étude en soi, au lieu de la considérer comme un outil donnant une représentation des conditions sociales et scolaires.

Notons que plusieurs inventaires des collèges, des académies et des écoles du Bas-Canada ont été effectués avant la commission Buller, en 1828 par exemple ; mais en général, à l'exception des collèges catholiques, ils ne fournissent pas une image précise et complète. Deux autres enquêtes sur les écoles élémentaires rurales sont entamées. La première est menée par les évêques catholiques qui font circuler de petits questionnaires aux curés juste avant, durant et après les activités de Buller. Ils veulent s'informer des retombées de leurs propres tentatives de s'approprier les écoles de syndics, laissées sans subventions parlementaires à partir du mois de mai 1836. Les évêques craignent en effet l'organisation d'un système d'éducation public et entendent démontrer que l'Église a la capacité de scolariser les enfants des milieux ruraux au moyen des écoles de fabrique. Les curés répondent au questionnaire, ce qui permet aux évêques de constater la quasi-absence

5. Bruce Curtis, «The Buller Education Commission; or, The London Statistical Society Comes to Canada, 1838-42», dans J.-P. Beaud et J.-G. Prévost (dir.), *The Age of Numbers / L'Ère du chiffre*, Québec, PUQ, 2000, p. 278-297. *Idem*, «Irish Schools for Canada: Arthur Buller to the Bishop of Quebec», *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 13, 2001, p. 49-58. *Idem*, «Public Education and the Manufacture of Solidarity: Christopher Dunkin's Design for Lower Canada», *Histoire sociale / Social History*, vol. 35, 2002, p. 449-70.

6. Bibliothèque et Archives du Canada [BAC], RG4 B30, et McGill University Rare Books Library, Fonds «Protestant Education in Quebec».

des écoles de fabrique. Aucune école n'a été établie par la fabrique dans 19 des 26 paroisses de Québec, par exemple, tandis que, dans les autres, on note de petites contributions faites par la fabrique pour l'instruction de quelques élèves pauvres. La correspondance à propos des écoles est conservée dans les archives des archidiocèses de Québec et de Montréal<sup>7</sup>.

La deuxième enquête menée sur les écoles élémentaires s'avère plus ambitieuse et plus importante pour l'histoire de l'éducation au Bas-Canada (bien qu'elle soit complètement ignorée par L.-P. Audet)<sup>8</sup>. Pour faire suite aux recommandations de la commission Durham voulant que la colonie soit divisée en trois districts d'inspection aux fins de l'éducation, le Conseil spécial nomme un inspecteur d'écoles pour le district de Montréal. Il s'agit du tory Robert Armour Junior, fils de l'éditeur de la *Gazette de Montréal*, un proche de la Montreal Constitutional Association et de la British American Land Company. Il est très engagé dans le futur développement de la ville de Sherbrooke avant sa mort prématurée<sup>9</sup>. Son mandat consiste à visiter tous les cantons et toutes les paroisses du district pour recueillir des renseignements exhaustifs sur l'état présent de l'instruction et sur le sort des maisons d'écoles subventionnées par l'Assemblée entre 1829 et 1836, en plus d'établir les besoins en établissements scolaires. Armour nous a laissé un fonds d'archives significatif à Ottawa, dans lequel on trouve une description détaillée de sa procédure d'inspection, et des rapports sur chaque endroit visité<sup>10</sup>.

Envoyer un homme compétent pour mener une enquête sur le terrain peut être interprété comme une solution visant à pallier les failles de l'investigation par questionnaire. Toutefois, elle s'avère tout aussi inefficace à produire les résultats attendus. Armour en informe par ailleurs le Conseil dans son premier rapport :

I regret much to state that I have found great difficulty in forwarding these enquiries. The people in most of the parishes have apparently lost all remembrance of the number or extent of their school districts, and have totally forgotten in many instances the means by which their school houses have been erected. I have been generally unable to find out before whom any deeds of sale or donation have been passed, or where copies thereof or any of the former school records have been deposited. In short, a total apathy appears to have prevailed ever since 1836<sup>11</sup>.

Les curés, informateurs potentiels, ont changé de paroisse et leurs remplaçants ne connaissent souvent rien des conditions antérieures. Bien que l'Assemblée ait décrété la création de districts d'écoles, sur le terrain, on ignore souvent les limites de ceux-ci. Armour est incapable de fournir des données sérielles et ses descriptions ne permettent pas la quantification. Pour la paroisse de Longueuil dans le comté de Chambly, par exemple, son rapport indique qu'elle contient cinq districts d'écoles sous la loi de 1831 et que le bill de 1836 recommande qu'on en subventionne onze. Armour décrit les effets des subventions parlementaires et les restes du système des écoles de syndics : dans le district n° 1, au village, il y a une maison d'école en pierre érigée par la fabrique en 1834 à ses frais. Cinquante élèves fréquentent cette école et la plupart d'entre eux paient des frais de scolarité. L'enseignement se donne en français, mais on songe à engager une institutrice pour enseigner l'anglais. Dans une deuxième école, tenue dans une maison louée, on enseigne en anglais et en français à une trentaine de garçons. Les gens du village proposent de réunir les deux écoles par souci d'économie. Puisqu'il constate que les anglophones sont nombreux à résider au village et que les francophones respectables se montrent favorables à l'établissement d'une école anglaise, Armour recommande que soit établie une « Superior English School ». Dans le district n° 2, l'école est fermée depuis deux ans et demi, tandis que, dans le troisième district, une école comptant quinze filles et une institutrice est sur le point de fermer

7. Voir Curtis, « State of the Nation ». La circulaire adressée aux curés se trouve aussi dans Archidiocèse de Québec, *Mandements, Lettres pastorales et Circulaires des Evêques de Québec*, volume troisième, Québec, Imprimerie générale A. Coté et cie, 1888, p. 385.

8. Andrée Dufour en parle brièvement dans *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, Montréal, Éditions Hurtubise, 1996, p. 91-101.

9. À ne pas confondre avec Robert Armour père, membre du Conseil spécial au moment de la nomination de son fils, comme le fait Gilles Laporte dans *Patriotes et Loyalistes. Leadership régional et mobilisation politique en 1837 et 1838*, Québec, Septentrion, 2005, p. 120.

10. Il serait possible de reconstituer et de cartographier son itinéraire, comme je l'ai fait pour son homologue du Haut-Canada, Jacob Keefer. Bruce Curtis, « Mapping the Social: Jacob Keefer's Educational Tour, 1845 », *Journal of Canadian Studies*, vol. 28, 1993, p. 51-68.

11. BAC, RG4, B30, vol. 14, First Report, 1<sup>er</sup> octobre 1839.

ses portes. Dans ce dernier district, le gouvernement a par ailleurs accordé 50 livres pour la construction d'une maison d'école, mais personne ne connaît le sort réservé à cette éventuelle maison, encore moins à l'argent fourni. Aucune école n'a été établie dans les deux autres districts. Armour tire la conclusion que la paroisse serait bien desservie par ces cinq districts scolaires, mais les habitants ne sont pas disposés à subventionner les écoles.

Ses maîtres au Conseil spécial voient, dans ce rapport, la confirmation que le Conseil législatif a pris la bonne décision en refusant le bill de 1836, un bill qui aurait inutilement favorisé la multiplication des districts d'écoles. L'utilité du rapport d'Armour comme source de renseignements sur le nombre et sur la distribution des écoles demeure toutefois limitée à cause de sa conception de ce qu'est une école. Voici ses observations à propos de la paroisse de Longueuil :

In this parish as in many others that I have visited there [are] occasionally kept Small Schools by young Women on their own account, but they are only made use of by a few of the younger children of the neighbours, and the education imparted Scarcely beyond the alphabet. To these I scarcely conceive it to be necessary to allude more particularly as they do so little to advance the education of the people<sup>12</sup>.

Mais qu'est-ce qu'une école? Philip Gardner a montré dans son livre *Lost Elementary Schools of Victorian England* que cette question est tout autant politique que technique. Pour les réformateurs comme Armour, «l'éducation du peuple» consiste à lui montrer ses obligations morales, religieuses et civiques sous la tutelle plus ou moins directe du gouvernement. Garder les petits enfants, qui autrement nuisent aux travaux du ménage, en leur montrant à lire et à écrire, ce n'est pas tenir une école. On doit avoir à l'esprit que la politique d'Armour dans le domaine de l'éducation, tout comme celle de Buller, Dunkin et Durham d'ailleurs, vise à montrer que la scolarisation au Bas-Canada est, à toutes fins utiles, inexistante, donc qu'une reconstruction complète s'impose. On doit retenir que l'unité d'analyse de base, «école», reste contestée.

À quelques exceptions près, il n'existe pas de données sérielles sur les écoles du Bas-Canada. Les rapports des écoles de l'Institution royale pour l'avancement des sciences, conservés aux archives de l'Université McGill,

12. BAC, RG4, B30, vol. 14, First Report, 1<sup>er</sup> octobre 1839.

constituent une exception<sup>13</sup>. Pour la période 1818-1829 surtout, il existe une série de rapports plus ou moins détaillés pour les écoles subventionnées par cet organe de l'Église anglicane. Qui plus est, à la suite de l'arrêt de l'octroi parlementaire de 1836, plusieurs maîtres d'écoles tentent de se faire payer par l'Institution et écrivent à cette fin des plaidoyers décrivant leur école et leurs activités. Les rapports réguliers de la période antérieure à 1829 contiennent une liste nominale des écoliers et écolières, donnant l'âge, l'appartenance religieuse et rarement plus de détails. De temps à autre, la direction de l'Institution complète ces informations dans sa correspondance avec le gouvernement, par exemple, devant la commission Gosford en 1835<sup>14</sup>. On pourrait probablement faire la cartographie de la distribution des écoles royales, qui sont environ 80 en 1836.

La collection importante de documents conservés aux Archives nationales à Ottawa et laissés par le proto-système d'écoles de syndics pour la période de 1829 à 1836 paraît beaucoup plus riche encore<sup>15</sup>. Malgré l'absence d'un ministère et d'un bureau d'éducation, les législateurs et certains fonctionnaires introduisent des procédures administratives relativement bien respectées, du moins avant que le président du Comité permanent de l'éducation John Neilson abandonne le Parti patriote en 1832. En principe, chaque école subventionnée par l'Assemblée se voit dans l'obligation de fournir annuellement un rapport qui comporte le nom de l'instituteur ou de l'institutrice, sa méthode, les manuels utilisés, une liste nominale des étudiants et étudiantes, avec leur âge, la matière étudiée et le nombre de jours où ils ont fréquenté l'école. On mentionne aussi le nom des enfants qui payent des frais de scolarité. En principe, encore, le député le plus ancien de chaque comté doit également livrer annuellement un rapport sommaire

13. Archives de l'Université McGill, Accession #447, Folders#9600 et seq.

14. Par exemple, BAC, CO42/267, témoignage d'Andrew William Cochrane, président, Institution royale, devant la commission Gosford, 24 décembre 1835.

15. BAC, RG4, B30. Il y a aussi des documents importants disséminés dans la correspondance du Secrétaire civil, RG4, A1.

sur toutes les écoles de son comté avant de toucher la subvention parlementaire. Les syndics doivent obtenir son autorisation pour recevoir l'argent du gouvernement. Le formulaire pour ce rapport de comté, imprimé par le gouvernement, contient les en-têtes suivants :

Noms de Syndics et date de leur Election, Noms de Maîtres, Jusqu'à quel tems les Maîtres ont été payés, et taux de l'allouance que leur font les Syndics, Nombre d'Ecoliers qui assistent régulièrement à l'Ecole (Garçons. Filles. Total. Payants. Gratuits.), Date de l'examen Public, Date de la dernière visite des Visiteurs du Comté, Période pour lequel paiement doit être fait, Date du dernier Retour, Nombre d'Ecoliers sur le dernier retour.

Enfin, on trouve dans cette collection plusieurs listes de contrôle tenues par le vérificateur Joseph Cary. Ces listes renseignent sur la distribution des subventions et montrent les tentatives d'évaluer le bien-fondé des réclamations des syndics.

Par contre, la collection reste très fragmentaire et la grande majorité des rapports datent des années 1829-1833. Il est quand même possible, en glanant des données ici et là, de suivre l'évolution de l'instruction sur une période de quelques années dans un district d'école, une paroisse, et peut-être, dans deux ou trois cas, à l'échelle d'un comté. J'hésiterais, par contre, à considérer les chiffres contenus dans ces documents comme des faits. On sait que la vénalité règne dans le domaine de la scolarisation rurale, comme le montrent le rapport d'inspection de 1830 de John Neilson et les témoignages déposés devant un comité spécial de l'Assemblée de 1835-1836<sup>16</sup>. Pour pouvoir toucher la subvention, les syndics usent de subterfuges, faisant gonfler les listes d'inscription, par exemple, ou présentant comme deux écoles indépendantes les classes menées par un frère et une sœur à l'intérieur d'une même maison, tandis qu'une portion de la subvention est réservée aux députés<sup>17</sup>.

Je ne considère pas que cette collection est pauvre. Au contraire, je la trouve très riche et très prometteuse. Jumelée avec des rapports parlementaires et des matériaux tirés des journaux, des brochures, etc., elle permet de tracer un portrait des pratiques et des conditions scolaires à la campagne. Elle donne accès à des informations précieuses, comme les mentions des manuels utilisés. On y trouve également des indices sur la méthode utilisée dans l'enseignement, telle cette mention : « Je suis la méthode de Lancaster tant que possible. » Les maîtres et les maîtresses d'école commentent parfois leurs conditions de travail. Par la même occasion, on peut évaluer la qualité de leur écriture. On constate que les syndics n'ont pas tous la capacité de signer leur nom au moment de l'inspection de l'école et, dans de tels cas, on observe que les notables présents à l'examen certifient l'authenticité de la marque des syndics, ce qui conduit à l'établissement de relations de pouvoir littéraire. Pour un projet de cartographie et de statistique, par contre, ces informations se révèlent peu ou pas quantifiables.

Un autre exercice de quantification peut être tenté à partir des données sérielles disponibles pour les collèges, les académies et les importantes sociétés d'écoles urbaines, dont les National Schools de Québec, Montréal et Trois-Rivières, les British and Canadian Schools des mêmes villes, et la Société d'éducation de Québec. Ces institutions livrent des rapports annuels avec une certaine régularité et elles attirent aussi l'intérêt du Parlement colonial et de l'Empire. Les collèges catholiques sont scrutés à la loupe par l'Empire, à cause des accusations qui les apparentent à des organes de propagande catholique, mais aussi parce que Londres tente périodiquement de faire l'inventaire de toutes les institutions d'éducation supérieure dans toutes les colonies. Les deux grandes sociétés d'écoles protestantes sont en compétition, en Angleterre comme au Canada, et utilisent toutes les deux la publicité de leurs activités comme instrument de combat<sup>18</sup>. Enfin, quand le Parti patriote prend la direction du Comité permanent de l'éducation après

16. Musée de la civilisation, Fonds du Séminaire de Québec, Polygraphie 42, n° 20 H, *Rapport du Visiteur d'Ecole pour les Comtés de Bellechasse, L'Îlet, Kamouraska et Rimouski* [brochure de neuf pages], 21 août 1831. Le fonds Neilson, BAC, MG 24, B1, renferme un grand nombre de documents issus de l'administration des lois scolaires.

17. Les syndics ont besoin d'un agent à Québec comme intermédiaire avec le vérificateur. Certains députés, tels que Jean Langevin et Hector S. Huot, sont agents pour des douzaines, voire des centaines d'écoles, et touchent pour chaque transaction un pourcentage de la subvention.

18. À cet égard, Bruce Curtis, « Joseph Lancaster in Montreal (bis): Monitorial Schooling and Politics in a Colonial Context », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 17, n° 1, printemps 2005, p. 1-27, et « Monitorial Schooling, "Common Christianity", and Politics: A Trans-Atlantic Controversy », communication inédite donnée lors de l'atelier *Transplanted Britons: Identities, Institutions, and Social Practices in British North America, 1780-1860*, Université McMaster, octobre 2004.

la démission de Neilson, on se met à régler des comptes avec la direction de certaines de ces écoles, ce qui mène à des plaintes et des requêtes auprès du gouverneur, parfois accompagnées de descriptions très détaillées des écoles, des ameublements et des carrières des enseignants<sup>19</sup>.

En somme, des facteurs tels que l'absence d'un véritable système d'écoles avant 1842, le caractère parcellaire des fonds d'archives, l'échec des tentatives contemporaines visant à produire une vue d'ensemble des conditions éducationnelles du Bas-Canada et, finalement, la contestation entourant la définition de l'objet « école » empêchent l'établissement d'une statistique globale des écoles pouvant être jugée fiable et complète. Je crois qu'il est préférable d'être modeste quant aux possibilités de description des conditions scolaires du Bas-Canada qu'offrent les statistiques.

---

19. Par exemple, BAC, MG24 B1, Clément Cazeau à la Société d'éducation de Québec, 11 février 1835.

No. 8.)

Appen  
 (U  
 2nd

year 1831, from 1st January, to 10th October, 1831, under

Armand St. Seigniory of,	Eliza J. Abbott,	Trustees.	15th Novr.	27
	Esther F. Smith,	"	"	23
	Eliza Scofield,	"	"	24
	Cynthia Streeter,	"	"	28
	Emily B. Munson,	"	"	23
	Charlotte Geer,	"	"	34
Abbotsford, Parish of	Mary Fellows,	"	"	25
Beauharnois.	Thomas Taylor,	"	"	30

# Les archives d'enquêtes sur l'éducation au Bas-Canada du premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle

## Leur contenu et leur utilisation possible

Andrée Dufour  
 CIEQ, Collège St-Jean-sur-Richelieu

Les archives d'enquêtes évaluant la situation de l'éducation au Bas-Canada durant le premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle sont nombreuses et très variées. Conservées aux Archives nationales du Canada à Ottawa, aux Archives nationales du Québec à Québec et dans les collections des bibliothèques universitaires, elles sont relativement faciles d'accès. La critique que nous avons pu faire de ces sources nous a permis de constater que leur utilisation

permet de tracer avec une fidélité tout à fait acceptable le portrait que présentait l'éducation au Québec durant les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, caractérisées par l'entreprise de scolarisation qu'a permise l'établissement des premiers systèmes scolaires.

Avant de faire état du contenu et de l'utilisation possible des archives d'enquêtes, il m'a semblé pertinent d'évoquer l'établissement des premiers systèmes scolaires au Québec dont ces archives rendent compte bien souvent.

## L'établissement des premiers systèmes scolaires au Québec

Les premiers systèmes scolaires établis au Québec s'inscrivent dans la vaste entreprise de scolarisation entreprise par l'État et par l'Église dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle. Un premier projet de réseau scolaire public présenté par les autorités britanniques en 1789 avait échoué en raison de l'hostilité de l'évêque de Québec, M<sup>gr</sup> Hubert, qui jugeait le projet prématuré et dangereux pour la foi de ses fidèles, la responsabilité de l'éducation revenant, selon lui, à l'Église. Mais, en 1801, pressé par la bourgeoisie anglophone soucieuse de contrer l'ignorance de la population qu'elle voit comme un frein à une nécessaire réforme agraire ainsi qu'au développement économique et à la vie politique de la colonie, l'État met sur pied un organisme, l'Institution royale, chargé d'administrer les écoles dites royales situées dans les paroisses et les *townships*<sup>1</sup>. Ces écoles connaissent un succès certain dans les *townships* anglophones mais elles ne remportent qu'un succès mitigé dans les paroisses canadiennes-françaises en raison, une fois encore, de l'hostilité de l'Église catholique qui craint, souvent inutilement d'ailleurs, l'anglicisation et la protestantisation de la population canadienne-française. Il n'y aura en tout et pour tout que 82 écoles royales au Bas-Canada.

L'Église va toutefois être amenée à jouer un rôle important dans le champ de l'éducation élémentaire à la suite de l'adoption en 1824 d'un projet de système scolaire présenté par les parlementaires canadiens-français: les écoles de fabrique. Les fabriques peuvent en vertu de cette loi consacrer jusqu'au quart de leurs revenus à l'établissement d'écoles dans les paroisses<sup>2</sup>. Mais ce nouveau réseau d'écoles ne suscite guère l'enthousiasme. Il n'y aura qu'une cinquantaine d'écoles de fabrique. La pauvreté qui affecte maintes collectivités locales, la méconnaissance de la loi et, selon l'historien Richard Chabot, le plus grand intérêt des curés pour la décoration de leurs églises que pour l'instruction de la population<sup>3</sup> freinent l'expansion de ce deuxième réseau scolaire.

Toutefois, quelques années plus tard, en 1829, un troisième système scolaire est mis sur pied à la faveur de l'affirmation des députés canadiens-français. Il s'agit de la loi des écoles dites «de syndics» ou «d'assemblée<sup>4</sup>», les écoles étant administrées par des syndics élus par les propriétaires de biens-fonds et placées sous la surveillance des députés. Comme la loi prévoit des subventions à la construction de «maisons d'école» et le paiement du salaire du maître ou de la maîtresse ainsi qu'une participation locale réelle à l'administration des écoles, le nouveau système d'écoles publiques obtient un véritable succès auprès de la population. D'après le surintendant Meilleur, on compte en effet plus de 1 500 écoles en 1836, essentiellement établies en milieu rural, dans les paroisses et les *townships*. Grâce à ce véritable réseau éducatif, la fréquentation scolaire augmente considérablement au Bas-Canada: désormais un enfant sur trois va à l'école en 1831. Et cette proportion est de 45 % si l'on considère les enfants de 6 à 13 ans, alors jugés en âge d'aller à l'école. Ce succès est cependant de courte durée. Estimant le système trop coûteux et de surcroît soucieux de l'emporter sur la Chambre d'Assemblée qui refuse de voter la «liste civile» (les salaires des fonctionnaires) proposée par le gouvernement, le Conseil législatif décide, en 1836, de ne pas renouveler la Loi des écoles de syndics. Ainsi prenait fin une expérience scolaire prometteuse, qui, comme nous l'avons écrit précédemment, aura contribué de façon importante à l'effort de scolarisation de la population bas-canadienne et largement inspiré le système scolaire qui sera remis sur pied en 1841 et dont notre système public actuel garde encore les traces<sup>5</sup>.

Mais attardons-nous maintenant aux archives d'enquêtes qui permettent de mesurer les résultats contemporains de ces premiers grands efforts de scolarisation au Québec. Nous avons retenu les relevés scolaires de Jacques Viger de 1825 et de 1835, l'enquête de la commission Buller de 1838-1839 ainsi que les multiples rapports, témoignages et tableaux statistiques du Comité d'enquête de la Chambre sur l'éducation contenus dans les appendices des *Journaux de l'Assemblée législative du Bas-Canada* (JALBC).

1. L'Institution royale est établie en vertu de la loi 41 Geo. III, chapitre 17, du 8 avril 1801.
2. Loi 4 Geo. IV, chapitre 31, du 9 mars 1824.
3. Richard Chabot, «Le problème scolaire au début du XIX<sup>e</sup> siècle et l'attitude du curé de campagne» dans *Le Curé de campagne et la contestation locale au Québec de 1791 aux troubles de 1837-1838*, Montréal, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, 1975, p. 45-73.

4. Loi 9 Geo. 4, chapitre 46 du 14 mars 1829.
5. Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Éditions du Boréal (coll. «Boréal Express»), 1997 et *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, Hurtubise HMH, 1996.



## Les relevés scolaires de Jacques Viger de 1825 et de 1835

Il s'agit en fait de deux recensements manuscrits des établissements d'enseignement (école, maison privée, couvent, académie, pensionnat, etc.) que comptait l'île de Montréal en 1825 et en 1835 et que son auteur, Jacques Viger, a intitulé *Enseignement public dans le Comté de Montréal, en 1825* et *Enseignement public dans le Comté de Montréal, en 1835*. Les originaux de ces relevés, les manuscrits 018 et 018a, font partie du fonds Verreau conservé aux Archives du Séminaire de Québec.

Le premier relevé, celui de 1825, a été fait lors du recensement du Bas-Canada de 1825, alors que Jacques Viger, inspecteur des chemins, ponts et routes du comté de Montréal, avait été nommé, avec le notaire Louis Guy, commissaire recenseur pour le comté de Montréal<sup>6</sup>.

Le deuxième relevé a été fait dix ans après le premier par Jacques Viger, seul, alors qu'il était maire de Montréal. C'est vraisemblablement à la demande du Parti de la majorité, appelé aussi Parti patriote, et peut-être aussi de l'évêque Lartigue que Viger a fait ce deuxième recensement scolaire pour vraisemblablement mesurer les retombées des premiers systèmes scolaires, le troisième plus particulièrement, en vigueur au Bas-Canada.

Quoi qu'il en soit, ces relevés, faits avec un évident souci d'exactitude et de précision, contiennent de nombreuses informations comme le montre cette copie d'une page du manuscrit de 1835 rédigé par Viger (VOIR DOCUMENT 1). Parmi les nombreuses informations que contiennent les deux manuscrits, et qui sont révélées dans cette page, nous retrouvons la catégorie de l'établissement, le nom de la personne ou des organismes qui le tiennent ou encore le soutiennent, la langue d'enseignement, le nombre et le genre des maîtres, le nombre total d'écoliers, de garçons et de filles, d'élèves payants et non payants, ainsi que l'origine ethnique et géographique des élèves. Comme on peut le constater, les recensements font également état des matières enseignées, du coût des études et de la pension. Le relevé de 1835 est plus riche que le précédent, car il révèle le nom de la rue où se trouve la maison d'enseignement de même que la date de son établissement, renseignements absents du relevé de 1825.

6. À cette époque, le territoire couvert par le comté de Montréal correspondait à celui de l'île de Montréal.

Il serait possible à notre avis de localiser, sur une carte de l'île de Montréal des années 1830, les catégories d'école (de l'État, de l'Église catholique, des autres Églises, des sociétés d'éducation, laïques privées) présentes dans les paroisses rurales et la cité de Montréal. Le relevé de 1835 permettrait en outre une localisation plus précise des écoles situées dans la vieille ville et dans les faubourgs de la cité.

## L'enquête de la commission Buller (Arthur) sur l'état de l'éducation au Bas-Canada

Cette importante enquête sur l'état de la situation passée et présente de l'éducation au Bas-Canada fut entreprise par Arthur Buller à la demande de lord Durham et menée de fait, en 1838-1839, par Christopher Dunkin. Secrétaire de la commission d'enquête, Dunkin a reçu une formation universitaire, notamment en mathématiques, acquise aux Universités de Londres, de Glasgow et Harvard, au Massachusetts<sup>7</sup>.

L'enquête était destinée à recueillir des renseignements de toutes sortes en vue de l'établissement de nouvelles structures éducatives. À cette fin, six grands tableaux-formulaires ont été envoyés aux notables des paroisses, juges de paix, curés, ministres du culte, notaires, capitaines de milice, écuyers, notamment. On trouve ici l'un de ces tableaux (VOIR DOCUMENT 2). Les réponses manuscrites à ces tableaux-formulaires, qui en réalité sont immenses et très fragiles, sont conservées aux Archives nationales du Canada, à Ottawa, dans le Fonds RG4 B30 dit aussi « Lower Canada Education Collection ».

Allan Greer fut le premier historien à utiliser les réponses à l'enquête Buller dans son étude pionnière « The Pattern of Literacy in Quebec, 1745-1899<sup>8</sup> ». Certes ces sources ne sont pas parfaites. Elles ne concernent en effet qu'un nombre relativement restreint de collectivités (70) parmi lesquelles on ne retrouve qu'un petit nombre faisant partie de la grande région de Montréal, l'évêque Lartigue ayant donné consigne à ses curés de ne pas y

7. Pierre Corbeil, « Dunkin, Christopher », *Dictionnaire biographique du Canada*, volume 11, de 1881 à 1890, Québec/Toronto, PUL/UTP, 1982, p. 314-317.

8. Article paru dans *Histoire sociale/Social History*, vol. 11 (nov. 1978), p. 295-335.

DOCUMENT 1

29.

<u>Paroisse de Montréal.</u>		A. Coste	M. Martin	M. H. J. J.	Nombre d'élèves.
<u>P<sup>te</sup> de Vallière - continuation.</u>		68.	48.	86.	2926.
A.B. - 1835, Nov. 1 <sup>er</sup>	<p>2. <u>École de M<sup>lle</sup> P. Maxwell, rue des Enfants-trouvés, au rez-de-chaussée de la Halle du Marché St<sup>e</sup> Anne.</u> - École anglaise - au Maître; - cinquante-cinq élèves, dont 32 garçons et 23 filles, tous de la Cité et d'origine anglaise, à l'exception d'un seul d'origine française.</p> <p><u>Instruction:</u> - lecture, écriture, grammaire, arithmétique et géographie.</p> <p><u>Prix:</u> - C'est une école entièrement gratuite, tenue dans un appartement au rez-de-chaussée de la Halle du Marché St<sup>e</sup> Anne, pour un Maître salaire de 570, par an, par les Membres d'une "Free Church" presbytérienne de "Congrégationnistes" ou "Soc<sup>te</sup> pendant".</p>	1.	1.	--	55.
<u>La Ville.</u>					
A.B. - 1817.	<p>1. <u>École (Academy) de M<sup>lle</sup> St. Thérèse, pensionnat de filles, rue St<sup>e</sup> Thérèse.</u> - École anglaise et française; - deux Maîtresses; - trente enfants dont 6 garçons et 24 filles, tous de la Cité et Canadiens d'origine française, excepté 2 filles d'origine anglaise; - 5 pensionnaires de 25 années. -</p> <p><u>Instruction:</u> - lecture, écriture, grammaire, arithmétique, (dans les deux langues); géographie, histoire, couture, broderie; ouvrages de point à laiguille et de fin et musique.</p> <p><u>Prix:</u> - Une pensionnaire, 636 par an, pour le cours entier de la pension; - une externe, 107 par mois, indépendamment de la musique seule, et 107 par mois pour la musique. - On apprend aussi plus la danse.</p>	1.	--	2.	30.
A.B. - 1833.	<p>2. <u>École de M<sup>lle</sup> L. R. Johnson, rue St<sup>e</sup> Pierre.</u> - École anglaise; - une Maîtresse; - seize enfants dont 2 garçons et 14 filles, de la Cité et Canadiens d'origine diverse.</p> <p><u>Instruction et Prix:</u> - lecture, écriture, grammaire, calcul et couture; - à 5/ par mois.</p>	1.	--	1.	16.
		71.	48.	87.	3027.

Jacques Viger, Enseignement public dans le Comté de Montréal, en 1835. Archives du Séminaire de Québec, Fonds Verreau, Manuscrit 018a.

303.

Number, &c. of School District.	TEACHER.					French Language, and to how many Pupils?	English Language, and to how many Pupils?
	NAME.	Religion, Catholic or Protestant?	Language, French, English, or both?	General Qualifications for teaching the Subjects taught in the School.	How and where Educated?		
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							
In April 1836.							
Now.							

Tableau questionnaire n° 2 de l'enquête d'Arthur Buller sur l'état de l'éducation au Bas-Canada, «Appendix to Report on the Affairs of British North America», *British Parliamentary Papers*, n° 2 (1839), app. D. p. 179.



répondre par crainte d'une nouvelle offensive des autorités britanniques. Certaines réponses ne contiennent pas tous les renseignements demandés. Mais le soin pris par la majorité des répondants<sup>9</sup> fait qu'elles peuvent, à notre avis, être considérées, si l'on prend un minimum de précaution et si l'on n'attend pas, des réponses fournies, la précision des statistiques scolaires d'aujourd'hui.

Les informations recueillies sont nombreuses, variées et très intéressantes. Car on demande aux notables d'indiquer sous quelle loi scolaire fonctionnent l'école ou les écoles des différents arrondissements, la date de son ouverture, si elle est établie dans une maison; plusieurs questions portent sur les maîtres, sur leurs compétences, sur les manuels utilisés, sur les matières enseignées et le nombre d'élèves. Les notables doivent aussi donner le nombre de la population totale, le nombre d'enfants de cinq à quatorze ans, en âge d'aller à l'école, et le nombre d'enfants scolarisés.

On peut, comme l'a fait Allan Greer, établir des statistiques éclairantes sur la fréquentation scolaire selon le genre, la langue et la religion. Pour ma part, je m'en suis servie en plusieurs occasions: pour ma thèse sur la scolarisation au Bas-Canada<sup>10</sup> et également pour mon article sur les institutrices rurales dont j'ai voulu apprécier la compétence, l'importance de leur présence au sein du corps enseignant, les manuels qu'elles utilisaient et les matières qu'elles enseignaient<sup>11</sup>.

En remplissant le DOCUMENT 2 qui est repris ici<sup>12</sup>, tableau qui concerne le maître (langue, religion, qualifications et lieu de formation), les matières enseignées et la maison d'école, les notables devaient indiquer la situation en 1836 et celle qui existait en 1838. L'enquête Buller permet de la sorte de mesurer les retombées des lois scolaires du premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, en particulier celle de 1829, créant les écoles de syndics, ainsi que les

conséquences du non-renouvellement de cette loi et celles des troubles de 1837 et 1838. Il serait possible de cartographier ces retombées pour des régions bien précises, les Cantons de l'Est et le Bas-Saint-Laurent, par exemple, et d'établir une comparaison anglophone/francophone des réalités scolaires passées en matière de fréquentation scolaire, notamment.

Les réponses à l'enquête Buller forment une pièce importante du fonds RG4 B30. Toutefois ce fonds contient plus que cela. On y retrouve également la correspondance et les pétitions adressées par des syndics, différents habitants, des communautés religieuses, etc., aux autorités politiques (on écrivait directement au gouverneur) depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Sont également conservés dans ce fonds des «retours d'école», des renseignements scolaires que devaient fournir les syndics et les maîtres à partir de différentes «cédules», formulaires établis par le Comité d'éducation lors de l'adoption de la Loi scolaire de 1832<sup>13</sup> qui bonifiait la loi des écoles de syndics. On peut voir ici un exemple de ces horaires (VOIR DOCUMENT 3) et des renseignements qu'elles permettent d'obtenir.

Ces données locales ne se retrouvent pas systématiquement dans le fonds RG4 B30 et, dès lors, se prêtent difficilement à la quantification et à la cartographie. Des données plus complètes ont toutefois été compilées et reprises sous forme de tableaux dans les rapports des Comités d'enquête de la Chambre sur l'éducation.

### **Les rapports des Comités d'enquête de la Chambre d'Assemblée sur l'éducation**

C'est à partir de 1826 que la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, alors dominée par la petite bourgeoisie canadienne-française, une bourgeoisie formée en majorité de professionnels et de marchands<sup>14</sup>, mit sur pied divers comités d'enquête sur l'éducation. Ces comités étaient dotés du pouvoir d'enquêter, d'interroger des témoins, de faire des rapports et des recommandations. On leur référerait aussi toute question relative à l'éducation et aux

9. Dans son article, Greer a estimé que 50 réponses sont dignes de foi.

10. «La scolarisation au Bas-Canada, 1826-1859: une interaction État-communautés locales», thèse de doctorat en histoire, Université du Québec à Montréal, 1993, 399 p.

11. «Les institutrices du Bas-Canada: incompétentes et inexpérimentées?», *RHAF*, vol. 51, n° 4, printemps 1998, p. 521-548.

12. Le tableau-formulaire, qui est tiré des *British Parliamentary Papers*, n° 2, 1839, app. D, p. 179, est en version anglaise. Les tableaux-formulaires expédiés dans les paroisses canadiennes-françaises étaient toutefois en version française.

13. Loi 2 Guil. IV, chapitre 26, du 25 février 1832.

14. Lire notamment à ce sujet: Fernand Ouellet, *Le Bas-Canada, 1791-1840. Changements structureaux et crise*, Ottawa, PUO, 1976, p. 272-277.

DOCUMENT 3

**D. 1832. Anno Secundo Gulielmi IV. C. 26. 481**

Retour de l'Ecole de l'Arrondissement, No. dans la de dans le Comté de depuis le (insérez la date) jusqu'au (insérez la date.)

Nom de la Paroisse, Seigneurie ou Township, et date de l'Établissement de l'École.	No. de l'Arrondissement.	Noms des Syndics et date de leur élection.	Nom du Maître.	Jusqu'à quel temps le Maître a été payé et taux de l'Allocation que lui font les Syndics.	Nombre d'Écoliers qui assistent régulièrement à l'école. Garçon, Filles, Total, Payant, Gratuit.	Date de l'Examen Public.	Date de la dernière visite des visiteurs du Comté.	Date du dernier Retour.	Nombre Total d'Écoliers sur le dernier recensement.

Liste de l'École:

Noms des Écoliers.	Age.	Nombre de Jours que chaque Écolier a assisté à l'École depuis le dernier retour.	Ce qu'ils apprennent.	Ce qu'ils payent par mois.

Fait à le jour du Mois de 183  
(Signatures,) A. B. Syndic.  
C. D. Syndic.  
E. F. Syndic.  
G. H. Maître.

«Cédule» du «Retour» des écoles de syndics, Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, 1832.

écoles, y compris les dépenses que celles-ci entraînaient<sup>15</sup>. Ces comités devinrent permanents en 1831. Leurs rapports, fréquents, étaient repris dans les appendices des *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada (JCABC)*. On y trouve notamment le résultat de la grande enquête du Comité de 1831 et surtout celle de 1835 qui voulait faire la lumière sur les accusations d'exagérations du nombre d'enfants instruits gratuitement, enfants qui méritaient au maître une bonification de dix schillings par an pour chacun. En ces occasions, les députés furent interrogés sur l'état de l'éducation dans leur comté. Annexés au rapport du Comité, leurs témoignages sont aussi présents dans les *JCABC*. J'ai déjà analysé ces témoignages, dont celui de Jean-Baptiste Isaïe Noël, député du comté de Lotbinière (VOIR DOCUMENT 4), afin de dégager l'estimation que faisaient les élus de la compétence des maîtres et maîtresses d'écoles en matière notamment de transmission des connaissances et des progrès que faisaient les écoliers. Les témoignages permettent une appréciation d'ensemble du personnel enseignant et de la valeur de l'enseignement mais ils ne peuvent donner lieu à une quantification précise.

Mais les *JCABC* contiennent également de grands tableaux statistiques établis à la suite des données scolaires recueillies entre autres par les visiteurs d'école, les ancêtres des inspecteurs d'école, qui étaient alors députés, curés ou ministres du culte le plus souvent. On peut suivre ainsi les progrès accomplis en matière de scolarisation au Bas-Canada et connaître le taux de féminité de la profession enseignante. Plusieurs de ces tableaux concernent expressément l'évolution des écoles royales. Retenons celui de 1831, rédigé par le révérend Robert R. Burrage, qui deviendra l'année d'après secrétaire de l'Institution royale. Dans son tableau, repris ici (VOIR DOCUMENT 5), il établit la liste de toutes les écoles de l'Institution royale existant en 1830, année où le nombre de ces écoles, 82, atteint un sommet. Leur nombre va ensuite décliner en raison des dispositions de la loi scolaire de 1832, qui accorde des subventions plus généreuses aux écoles de syndics, à laquelle plusieurs écoles royales vont adhérer pour se prévaloir des largesses étatiques. Comme on peut le voir, on trouve notamment dans le tableau le nom et le salaire des maîtres (tous des hommes), le lieu où est établie l'école et le nombre d'écoliers. Le tableau pourrait être cartographié avec profit, je pense, car il montrerait la dispersion des écoles royales sur le territoire québécois d'alors, même dans quelques localités francophones.

15. *JCABC* 1830, app. R.

Repris dans les annexes des *JCABC*, la section « comptes publics » rend compte des dépenses effectuées dans la colonie, notamment « pour l'encouragement de l'Éducation Élémentaire<sup>16</sup> ». Ces dépenses consistent en subventions accordées aux écoles les plus peuplées, telles la British and Canadian School et la National School de Montréal, grandes écoles soutenues par les Sociétés d'éducation montréalaises, ainsi qu'à des établissements scolaires prestigieux, les académies et le collège Lennoxville, par exemple. Mais une page du tableau n° 8 (VOIR DOCUMENT 6) qui concerne l'éducation mentionne aussi les « allouances », c'est-à-dire les salaires versés aux maîtres des écoles de syndics, de fabrique ou indépendantes en vertu de la Loi des écoles d'assemblée. Le nom du maître ou de la maîtresse et la paroisse ou le *township* où se situe l'école sont indiqués. Comme de telles informations n'ont été reprises que durant trois années, les années 1829, 1830 et 1831, et que toutes les écoles n'ont pas été systématiquement recensées, on peut difficilement utiliser ces informations pour établir une distribution comparative des différentes catégories d'écoles au Bas-Canada. Associées à des données postérieures, telles que celles qui ont été compilées dans les rapports du surintendant de l'Instruction publique, ces listes peuvent toutefois servir à établir un graphique faisant état de la courbe de la féminisation de la profession enseignante<sup>17</sup>.

## En conclusion

En somme, comme je l'indiquais au départ, les archives concernant l'éducation pendant le premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle sont nombreuses et très variées. Certaines d'entre elles se prêtent très bien à la cartographie et à l'établissement de graphiques éclairants. Leur contenu et leur utilisation permettent de constater à quel point ces décennies, en particulier les sept années (1829-1836) que dure l'expérience des écoles de syndics, ont signifié une véritable entreprise de scolarisation au Bas-Canada et exercé une influence sur le système scolaire permanent qui se met en place au Québec à compter des années 1840 et dont maintes structures existent encore aujourd'hui.

16. *JCABC* 1830, app. M.

17. C'est ce que j'ai tenté de faire dans mon article « Les institutrices rurales du Bas-Canada... » cité plus haut.

G. Will. IV. Appendix (O. O.) Appendix (O. O.) 4. 1836.

Appendix  
(O. O.)  
25th Jany.

Answers of Louis-Médard, Esquire, Member for the County of Lotbinière.

1. Not as I know.
2. Not to my knowledge.
3. I have never perceived that they had.
4. I have never discovered that they had.
5. Some names that some Masters and Mistresses have been employed who had but little education, but not so ill as to render them useless.
6. In the County I represent, the monies mentioned in this question have been employed in the purchase of Books and Paper which have been distributed by the School Visitors.
7. 24 French Schools,  
12 French and English,  
8 English.
- 1358 Pupils are entered on my last Return; 708 boys and 650 girls.
8. Once throughout the whole County in 1832, and only a part of their time.
9. In my opinion no persons should be eligible as Trustees but those who have some education and are themselves capable of superintending the Schools under their charge.
10. I think that every Schoolmaster ought, before he was allowed to keep a School, to undergo an examination before well qualified persons, to be appointed for that purpose, in order to avoid the abuses which have sometimes crept into the manner in which some of the said examinations have hitherto been conducted.
11. I think the education of a large portion of the Children in the County parts has been advanced.
12. I consider it important that a superior School should be established in each Parish. Besides serving as a model to the other Schools, it would at the same time afford all the pupils in the Parish the means of completing their education by attending it.

Answers of Jean Baptiste Isidre Noël, Esquire, Member for the County of Lotbinière.

1. I have no knowledge that any School Visitors have given Certificates of visit, without having themselves visited the Schools.
2. Not to my knowledge.
3. I do not think that such has been the case.
4. If any thing of the kind had come to my knowledge, I should have thought it my duty to recommend the discontinuance of the Schools in which it occurred.
5. I think that the several Masters and Mistresses of Schools in the County of Lotbinière which I represent, are capable of teaching reading, writing and the principles of arithmetic.
6. The monies appropriated by the said Act have been distributed among the pupils who excelled in their studies. Sometimes however Book and Paper have been bought for the poorer Children who had not the means of purchasing them for themselves. The distribution of this money has done a great deal of good.
7. I cannot answer this question; my Colleague on whom the duty of making out the half yearly Returns of the Schools has fallen, is better able than I am to answer it. I believe he has already done so.
8. In 1833, Mr. Médard, my Colleague, and myself visited together a great number of the Schools in the County, but before and since that time we have visited them separately; he visited the Schools in the upper Parishes of the County, and I those of the lower Parishes.
9. In my answer to the 2nd question, I have said that I had no knowledge that any persons authorized to grant Certificates, had granted them without having themselves examined the Masters; but I know that very ignorant persons have granted Certificates of qualification to Masters capable of teaching, and who have been forbidden to keep the Schools by the Visitors at the time of their annual visit. In some instances I have remarked that Certificates have been granted out of mere complaisance to young persons of very slight education. I think that if there were in the Towns of this Province, Boards composed of three or more persons, who should alone be authorized to grant Certificates of qualification, the County Parishes would derive great advantage from it: these Boards might meet once a month, and grant Certificates on payment of a small fee, say 1s. 3s. or 2s. 6d., which those who received them should be bound to pay. Favor, complaisance or interest would have no influence over the persons composing the said Board; the ignorant could not enter into competition with the educated, and by this means we should obtain Masters better qualified to teach.
10. I have answered this question by my preceding answer. I will add however that it would be proper that the Trustees should be able to sign their names.

Réponses de Louis Médard, Esquire, Membre du Comté de Lotbinière.

1. Je n'en ai pas connaissance.
2. Je ne m'en suis jamais aperçu.
3. Je ne l'ai pas découvert.
4. J'ai connaissance qu'il a été employé quelques Maîtres et Maîtresses peu instruits, mais pas au point d'être incapables de faire des leçons.
5. Les deniers mentionnés dans cette question ont été, dans le Comté que je représente, employés à l'achat de Livres et de Papier qui ont été distribués aux Écoliers par les Officiers Visiteurs.
7. 24 Françaises et Anglaises,  
12 Françaises et Anglaises,  
8 Anglaises.
- 1358 Écoliers sont entrés dans mon dernier Retour:  
708 Garçons et 650 Filles.
8. Une fois dans tout le Comté en 1832, et qu'une partie depuis.
9. Dans mon opinion, il ne devrait être élu que des Syndics instruits, capables de surveiller eux-mêmes les Écoles sous leur direction.
10. Je crois que les Maîtres d'Écoles devraient avant d'être admis à tenir des Écoles subir un examen devant des personnes bien qualifiées, qui pourraient être nommées à cette fin, afin d'éviter les abus qui se sont quelquefois glissés dans la manière dont quelques-uns de ces examens se sont faits jusqu'à présent.
11. Je crois qu'il s'est fait des progrès dans l'éducation d'une grande partie des Enfants des Campagnes.
12. Je regarderais comme important l'établissement d'une École Supérieure dans chaque Paroisse; outre qu'elle servirait de modèle aux autres Écoles, elle donnerait, en même temps, la facilité aux Écoliers dans la Paroisse d'aller s'y perfectionner.

Réponses de Jean Baptiste Isidre Noël, Esquire, Membre pour le Comté de Lotbinière.

1. Je n'ai aucune connaissance que les Visiteurs d'Écoles aient donné des certificats de visite, sans avoir eux-mêmes visité les Écoles.
2. Je n'en ai point connaissance.
3. Je ne crois pas que cela ait eu lieu.
4. Si cela s'est vu à ma connaissance, j'aurais cru de mon devoir de recommander la discontinuation de telles Écoles.
5. Je crois que les Maîtres et Maîtresses employés dans les différentes Écoles du Comté de Lotbinière que je représente, sont capables d'enseigner la Lecture, l'Écriture et les principes de l'Arithmétique.
6. Les deniers affectés par cet Acte ont été donnés aux Écoliers qui excellaient dans leurs études. Quelquefois cependant on a acheté des livres et du papier pour les enfans pauvres et qui n'avaient pas moyen d'en acheter eux-mêmes. Cette distribution a fait beaucoup de bien.
7. Je ne puis répondre à cette question: mon Collègue étant chargé de faire le Retour général et annuel des Écoles du Comté, est plus en état que moi de répondre à cette question. Je crois qu'il l'a déjà fait.
8. En 1833, M. Médard, mon Collègue, et moi, nous avons visité ensemble un grand nombre des Écoles du Comté, mais avant et depuis ce temps, nous les avons visitées séparément; il faisait la visite des Écoles dans les Paroisses supérieures du Comté, et moi, dans les Paroisses inférieures.
9. En répondant à la 2<sup>e</sup> question, j'ai dit que je n'avais aucune connaissance que des personnes autorisées à donner des certificats, en aient donné sans avoir elles-mêmes examiné les Maîtres, mais j'ai connaissance que des personnes très ignorantes ont donné des certificats de qualification à des Maîtres incapables d'enseigner, et qui ont été interdits par les Visiteurs lors de leur visite annuelle. Quelquefois j'ai remarqué que l'on avait donné des certificats à de jeunes personnes très médiocrement instruites, par pure complaisance. Je pense que s'il y avait dans les principales Villes de cette Province des Bureaux composés de trois ou plus de personnes, et qui seraient seules autorisées à donner des certificats de qualification, les Campagnes en retireraient de l'avantage. Ces Bureaux pourraient s'assembler tous les trois mois, et donner des certificats pour une somme très modique, comme 1-3 ou 2-6, que ceux qui les recevraient seraient obligés de payer. Les ignorans, la complaisance et quelquefois l'intérêt n'influeraient pas sur les personnes composant ces Bureaux, les ignorans ne pourraient alors entrer en compétition avec ceux qui seraient instruits, et par ce moyen nous aurions des Maîtres plus capables d'enseigner.
10. J'ai répondu à cette question par ma réponse précédente, j'ajouterai cependant qu'il serait à propos que les Syndics fussent capables de signer leurs noms.

Extrait des «Minutes des témoignages» repris dans le Rapport d'enquête de 1835 du Comité de la Chambre d'Assemblée sur l'éducation, *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada*, 1836, appendice O.O.



I Will. IV. Appendix (B. B.) Appendix (B. B.) A. 1831.

APPENDIX  
(F.)

RETURN of SCHOOLS and number of Scholars under the Superintendance of the Royal Institution, made up to the 31st December 1830.

*Rapports d'Écoles et nombre des Écoliers sous la direction de l'Institution Royale, jusqu'au 31 Décembre 1830.*

Masters' Names.	School where situated.	Number of scholars.	Attendance, including absentees.	No. of free children or gratuitously taught.	Books read.	Latin class appointed.	When established.	By what authority established.	How supported.	Master's Salary.	Remarks.
Noms des Maîtres.	Lieu où est l'École.	Nombre des Écoliers.	Prés. compris des Absens.	No. d'Enf. sans payement.	Livres lus.	Classe de latin.	Quand établie.	Par quel autorité établie.	Par quel moyen soutenue.	Salaires du Maître.	Remarques.
W. Tison,	Quebec,	995									
J. L. Héran,	Pointe Lévis,	31									
C. Proulx,	Kilbuck,	21									
William Berry,	Lake Macdonald,	25									
W. G. Holmes,	Rowles,	28									
L. C. A. de St. George,	Cap Saint,	37									
F. X. Yavelle,	Yamoussé,	34									
N. Kéroul,	Williamstown,	41									
J. K. Oughlton,	Baron,	73									
A. Côté,	St. Thomas,	57									
John McNeill,	St. Charles, (La Belle Alliance),	55									
Scott Brown,	Three Rivers,	54									
William Brown,	Montreal,	141									
M. Sirois,	Fransois,	74									
John McDaniel,	Compton,	28									
A. Meunier,	Lower Church,	48									
J. Gray,	Upper Church,	55									
Demare Gélain,	Chateaubert,	58									
William Babin,	Barbours Rouge,	28									
H. Armstrong,	St. Andrew's,	38									
T. Brodeur,	Yamaska Mountain, N. End,	63									
S. Gauthier,	Gatineau,	24									
W. Smith,	Barston, South's District,	67									
James Farley,	Barston, South's do.	53									
C. Demore,	Hatch District,	23									
Samuel Strick,	Stouffville, South's District,	43									
E. P. Blair,	Barston, General District,	44									
J. P. Simon,	Barston, Believes' District,	40									
L. Huntington,	Buller, South's do.	42									
Henry Gigué,	Stouffville, North's do.	42									
Henry Davis,	Do. do.	43									
S. Choisy,	Do. do.	40									
John Stoddell,	Outlet of Lake Timiskin,	24									
Joseph Penoyer,	Compton, S. District,	41									
K. Ward,	Do. do.	23									
L. Pothé,	Outlet of Lake Manthouan,	32									
J. Crozier,	Stouffville, Belton,	31									
George Hall,	Stouffville,	22									
Samuel Strick,	Stouffville, Church District,	43									
Ernest Hill,	Compton, S. do.	38									
N. C. Kellan,	Do. do.	34									
L. C. Bell,	Do. do.	23									
John Kizer,	Do. do.	41									
Samuel B. Mills,	Outlet Village do.	44									
W. Irvine,	Outlet do. do.	34									
F. Lafram,	Paspégué,	31									
J. W. Nash,	Notre Collège,	53									
M. McMillan,	Notre St. Augustin,	56									
H. Moore,	Stouffville,	23									
James Adams,	Stouffville, Church's Dist.	27									
P. Whaley,	Dunham, South do.	27									
S. Morris,	Do. do.	19									
C. Poirier,	Do. do.	24									
P. Belin,	Do. do.	41									
P. Lindsay,	Chaudière,	31									
L. E. Hertz,	Assau,	38									
James Jackson,	Amoyon Mountain, S. Dist.	51									
J. B. White,	Greenfield,	44									
J. W. Borer,	St. George, Capota da Lar,	18									
David E. Johnson,	Drummondville,	35									
William Daly,	Hull, Western District,	40									
J. O'Connell,	S. W. Corner, Parish of St. Mary's,	22									
A. Knapp,	Stratford,	18									
W. Amory,	Portau,	22									
C. Davis,	Orons, (St. Jean aux Canons),	42									
D. V. Jones,	Leclerc,	27									
Joseph Davies,	Hamilton,	31									
James Harrison,	St. John's,	31									
James Watson,	Beaconsfield, District of Gaspé,	32									
J. Lynde,	Beaconsfield,	35									
H. C. Smith,	St. Augustin,	34									
B. Dussan,	Melville,	63									
John Kizer,	Orons, (N. W. Corner),	24									
W. Harris,	Orons, (N. W. Corner),	28									
J. Richardson,	Stouffville, Waterloo Village,	44									
W. Dyer,	Upper Church,	53									
J. Poirier,	Stouffville,	51									
Charles Fisher,	Orons, S. Church District,	29									
H. E. Crozier,	Stouffville,	25									
James Valland,	Stouffville, Saint-Jean Augustin,	23									
William Smith,	Orons,	No Return.									
E. V. King, of Hills,	Orons,	Return from School Master's doctant to Report.									
A. Wolf, of Hills,	Orons,										
D. McVernin, of Hills,	Orons,										
Retired Schoolmasters,											
Total number of Schools	Total number of Scholars	3503									

Total, 4 5108 11 01

There is due to Mr. Mathias, late Master of St. Charles's School, disallowed.

Il y a dû à M. Mathias, ex-Maître de l'École de St. Charles, disavoué.

218 6 00

Quebec, 31 March 1831.

R. R. Burrage, «Rapport d'écoles et nombre d'écoliers sous la direction de l'Institution royale, jusqu'au 31 décembre 1830», *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada*, 1831, appendice B.B.

( No. 8. )

Appc  
(U  
and

ACCOUNT of EXPENDITURE incurred in the year 1831, from 1st January, to 10th October, 1831, under the authority of the Provincial Acts, 9th Geo. IV. cap. 46, 10th and 11th Geo. IV. cap. 14, and 1st Will. IV. cap. 7, for the encouragement of Education.

SALARY to Teachers for the 6 months ended 15th Nov. 1830.

PLACE, SEIGNIORY, PARISH or TOWNSHIP,	NAMES OF THE TEACHERS.	What Schools,	Period paid to,	Scholars,		Sterling,	Total Amount Sterling.
				who pay,	Deserve.		
Armand St. Seigniorj of,	Eliza J. Abbott,	Trustees.	15th Novr.	27	4	9 0 0	
	Ethar F. Smith,	"	"	23	0	9 3 0	
	Eliza Scofield,	"	"	24	0	7 19 0	
	Cynthia Stroctor,	"	"	28	0	9 0 0	
	Emily B. Munson,	"	"	23	2	7 10 0	
Abbotsford, Parish of Beauharnois,	Charlotte Geer,	"	"	34	2	9 0 0	
	Mary Fellows,	"	"	25	0	10 13 0	
	Thomas Taylor,	"	"	30	0	9 0 0	
	James Hawker,	"	"	20	27	13 15 9	
	Adam Paton,	"	"	23	26	12 3 3	
	Rob. Robertson,	"	"	27	23	14 2 0	
	Henry Hope,	"	"	30	0	9 0 0	
	Rob. Hope,	"	"	26	0	9 0 0	
	Matthew Wm. Harrison,	"	"	30	23	14 11 4	
	Wm. McGregor,	"	"	49	15	9 3 0	
Bunston, Township of	Lucy Farley,	"	"	11	16	8 1 0	
	Sophia Chesley,	"	"	7	14	0 6 0	
	Antoinette C. Barker,	"	"	4	21	12 7 0	
	Almira Rogers,	"	"	5	20	12 12 0	
	Sarah Sturges,	"	"	23	27	12 9 9	
	Narcissa Sawyer,	"	"	17	8	9 0 0	
	Susan Flanders,	"	"	16	9	7 10 0	
	Helinda Clark,	"	"	16	10	7 10 0	
	Sarah Hollister,	"	"	24	3	8 19 0	
	Sarah Clarke,	"	"	27	26	10 10 0	
Chatham, Township of	Jane Ellis,	"	"	24	18	9 0 0	
	Edw. C. Regan,	"	"	26	10	8 19 0	
Charles St., Parish of Richelieu De Ramsay, Seigniorj of Durham, Township Eaton, Ditto	Simon Marchessault,	"	"	19	21	11 8 9	
	J. L. Turner,	"	"	20	20	8 6 0	
	Emily Brown,	"	"	20	0	9 0 0	
	Eliza P. Cunningham,	"	"	20	5	6 12 0	
	Amanda M. French,	"	"	21	0	7 10 0	
	Sophia Pope,	"	"	20	7	6 9 0	
Gadmanchester, Ditto George St., Rouville	Ethar Cook,	"	"	24	0	5 13 0	
	Eliza Labrecq,	"	"	29	24	12 3 8	
	Donald Ross,	"	"	23	0	9 0 0	
	Parmelia Eady,	"	"	22	31	13 13 0	
	John Hansmeij,	"	"	6	43	10 0 0	
Halley, Township of,	Almeda Turner,	"	"	21	0	7 19 0	
	Thos. Chamberlain,	"	"	20	0	7 10 0	
	Louis Perkins,	"	"	12	30	12 12 9	
	Amelia Norton,	"	"	20	0	5 3 0	
	Robert Holu,	"	"	40	0	0 0 0	
	John McKerser,	"	"	0	20	8 7 6	
Hinchinbrooke, ditto Joseph St., Lanoraie Jean St., Chrysothome Kingsey, Township of La Cole, Seigniorj of	Augustin Tailon,	"	"	11	11	9 2 0	
	Rocenna Holbrook,	"	"			13 19 0	
	Matilda Manning,	"	"	24	0	8 5 0	
	Mary Dibbs,	"	"	20	0	6 4 0	
	Hannah Cronkwrite,	"	"	11	23	10 12 8	
	Robt. Dunkin,	"	"	26	0	8 17 0	
	Cynthia H. Fox,	"	"	35	0	1 15 0	
	David L. Fisk,	"	"	27	0	6 9 0	
	Mary Smith,	"	"	40	0	7 17 0	
	Eliza Watson,	"	"	23	12	6 16 0	
	Charles Dolbigny,	"	"	22	22	13 19 0	
	Delina Chasse,	"	"	0	22	10 3 3	
Benjamin Chasse,	"	"	0	27	11 0 13		
Lachabaz, Township of Patrice St., Parish Rock St., l'Achigan, Henn St., Parish	Duncan McDermid,	"	"	21	0	9 0 0	
	Thomas Cosrin,	"	"	25	38	16 17 1	
	J. B. N. Labreque,	"	"	20	34	13 16 8	
	Abraham W. Meyers,	"	"	30	0	9 0 0	
	Carried over,					1588 4 0	

«Compte de la dépense encourue durant l'année 1831, sous l'autorité de l'Acte provincial 9 Geo. IV. Chap. 46 pour l'encouragement de l'éducation élémentaire », *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, 1831-1832, appendice U.*

District urbain N° 3 — Montréal

M. l'Inspecteur J.-M. CARON

*Monsieur le Surintendant,*

J'ai l'honneur de vous soumettre mon rapport annuel *co*  
*statistique* de mon district d'inspection : II. des *Rc**marques gé*  
tion de la loi de l'Instruction publique dans ce même district ; I  
chacun des sujets mentionnés au paragraphe 15 de l'article 12

## Les rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique : leurre ou réalité ?

Jocelyne Murray  
Chercheure autonome

La fonction de surintendant de l'éducation est établie  
en 1841 à la faveur d'une nouvelle loi scolaire  
pour chacune des deux provinces nouvellement créées,  
le Canada-Est et le Canada-Ouest. Dès lors, chacun  
transmet annuellement l'état de l'instruction publique  
dans sa province respective.

Ce texte s'intéresse aux rapports rédigés par le  
surintendant de ce qui deviendra en 1867 la province  
de Québec. J'exposerai d'abord en quoi consistent ces  
rapports et je ferai une brève revue de leur contenu.  
Dans un deuxième temps, j'aborderai la question des  
statistiques anciennes et le défi qu'elles posent aux  
chercheurs. Mes recherches doctorales ont porté sur  
l'enseignement élémentaire catholique de la deuxième  
moitié du XIX<sup>e</sup> siècle dans trois comtés de la Mauricie,

balisant ainsi mon propos dans le temps et l'espace<sup>1</sup>. En troisième lieu, j'explorerai les différentes possibilités quant à la cartographie scolaire. Ma conclusion sera une réponse à la question : « les rapports du surintendant sont-ils une source fiable pour qui veut travailler en histoire de l'éducation ? »

## Les rapports du surintendant

### Description de ces documents

Les rapports du surintendant ont connu des titres variables<sup>2</sup>. Afin d'uniformiser mes propos, j'utiliserai celui qui aura la plus longue vie, soit le *Rapport du surintendant de l'Instruction publique (RSIP)*. Ces documents officiels sont acheminés au secrétaire de la province et, pour une brève période, au lieutenant-gouverneur lorsque le département devient ministère (1867-1876). Ils sont publiés en français et en anglais sous forme de volume, mais on les retrouve aussi intégralement dans les *Journaux de l'Assemblée législative du Canada-Uni* ou dans les *Documents parlementaires*<sup>3</sup>.

Les rapports dressent, chaque année, le bilan de l'instruction publique quant à la scolarisation et à son financement. Ces documents traitent de tous les établissements qui reçoivent une aide financière du gouvernement à partir soit du fonds des écoles publiques (aussi appelé le fonds commun des écoles) soit du fonds de l'éducation supérieure. On y fait également le relevé des sommes prélevées dans les localités provenant de la

taxe foncière et de la rétribution mensuelle<sup>4</sup>. Le département de l'Instruction publique verse des subventions à une foule d'établissements, des écoles élémentaires aux universités en passant par des écoles spécialisées comme l'École polytechnique, les collèges classiques, les écoles normales, les high schools et certaines écoles techniques. Cependant, l'enseignement primaire public<sup>5</sup>, avec ses trois niveaux (élémentaire, modèle et académique), reçoit le plus d'attention, surtout avec la création de l'inspectorat en 1852.

Les rapports du surintendant comportent plusieurs parties. En premier lieu, on présente le rapport personnel du surintendant avec sa pagination en chiffres romains. Celui-ci y fait son bilan, ses réflexions sur l'état de la scolarisation, ses projections ainsi qu'une récapitulation des statistiques scolaires. Puis, à partir de la page un, s'enchaînent les rapports des inspecteurs d'écoles présentés par ordre alphabétique du nom des fonctionnaires. Après un sommaire de données quantitatives qui paraîtront sous forme de tableaux dans une autre section, les inspecteurs livrent leurs commentaires sur l'état de l'éducation dans leur district. On y reviendra. Les rapports des écoles normales et de l'École polytechnique sont suivis du bloc statistique. Dans le rapport de 1900-1901 par exemple, les statistiques, qui occupent environ la moitié du document, tracent entre autres un portrait quantitatif des écoles, des élèves et des enseignants des trois niveaux du cours primaire. Ces statistiques proviennent des bulletins d'inspection, formulaires remplis par les fonctionnaires lors de leurs visites semestrielles, ce qui entraîne l'uniformité des données. Pour leur part, les institutions indépendantes transmettent leurs rapports directement au surintendant.

---

1. Jocelyne Murray, *Apprendre à lire et à écrire. École et société en Mauricie, 1850-1900*, Sillery, Septentrion, 2003, 278 p.

2. Au fil des ans, ces rapports s'intitulent comme suit : de 1842 à 1866, *Rapport du surintendant de l'Éducation du Bas-Canada* ; de 1867 à 1875, *Rapport du ministre de l'Instruction publique de la province de Québec* et de 1876-1964, *Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec*. On peut voir la liste complète des rapports dans la bibliographie de l'ouvrage de Jean-Pierre Charland, *L'Entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000, 452 p.

3. *Ibid.*, p. 425.

---

4. La rétribution mensuelle, on dirait de nos jours frais de scolarité, est une taxe obligatoire durant les mois scolaires uniquement pour tous les enfants d'âge scolaire légal, soit ceux âgés entre 7 et 13 ans inclusivement, qu'ils aillent ou non à l'école. Elle s'applique également aux autres écoliers plus jeunes ou plus vieux.

5. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le terme « élémentaire » sert à désigner tout ce qui a trait à l'enseignement de ce niveau (écoles, cours d'études, degré des études). Dans le programme d'études de 1905, on introduit le terme « primaire » notamment dans l'expression « enseignement primaire ». Nous utilisons indifféremment les deux termes.

Le bloc statistique se termine par une série de « petits tableaux » qui traitent autant de l'éducation supérieure que des finances, en passant par l'évolution du fonds de retraite des enseignants. On connaît également la liste et le nombre de livres de récompense expédiés aux inspecteurs. Des extraits des procès-verbaux des deux comités du Conseil de l'Instruction publique et le rapport du secrétaire du Bureau central des examinateurs complètent ce rapport annuel.

Précisons qu'au fil du temps, et jusque dans les années 1960, plusieurs établissements d'enseignement seront financés par d'autres ministères : Agriculture, Jeunesse, Travail, Industrie et Commerce, Chasse et Pêche, ou des organismes privés tels que les communautés religieuses, les hôpitaux, le Secrétariat de la province. Ces écoles sont absentes des *RSIP*. Cela démontre la grande dispersion du réseau d'enseignement au moment où s'amorcent, en 1961, les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement<sup>6</sup>.

### Brève revue des contenus

Durant la période précédant l'instauration de l'inspectorat en 1852, le premier surintendant, Jean-Baptiste Meilleur, insiste surtout sur les grands principes de l'Instruction publique et dispense des conseils aux nouvelles corporations scolaires à la fois sur la gestion des écoles et sur les programmes d'études, une responsabilité locale jusqu'en 1872. Il y expose la manière de mettre en place les écoles, invite les commissaires à établir une école modèle au village et explique comment faire l'engagement d'un personnel qualifié. Il s'efforce de vaincre plusieurs résistances face à l'éducation. Meilleur et tous ses successeurs deviennent les promoteurs officiels de l'éducation publique au Québec et aiment faire des comparaisons avec l'Ontario, les États-Unis et d'autres pays européens afin de montrer que le Québec suit le mouvement occidental, qu'il n'est pas en reste. Ces informations sont précieuses, car on y suit de près l'évolution des mentalités face à l'Instruction publique ainsi que les mouvements qui traversent la société, la ruralisation comme la modernisation.

Les rapports des inspecteurs d'écoles, le plus souvent des extraits choisis par le surintendant, sont également une source importante d'information. Les fonctionnaires présentent l'état de la scolarisation dans leurs districts respectifs et, à l'occasion, ils décrivent la situation dans chacune des commissions scolaires visitées, paroisse par paroisse. Leurs remarques décrivent les localités qu'ils visitent où enseignants, élèves, commissaires, secrétaires-trésoriers et contribuables en sont les personnages clés. Certains fonctionnaires plus volubiles ou plus enthousiastes que d'autres livrent aussi des réflexions personnelles, faits d'armes qui nous permettent de saisir davantage l'importance de leur engagement.

Les rapports personnels du surintendant surtout et dans une moindre mesure ceux des inspecteurs sont, à la fois, un organe de propagande en faveur de l'Instruction publique et un exposé des difficultés qui entravent son développement, tandis que les statistiques décrivent d'une manière quantitative l'état de la scolarisation dans la province de Québec, de la petite école à l'université en passant par les écoles normales. Voyons maintenant les défis que posent ces données. Les élèves, le personnel enseignant et la transmission des données par district d'inspection ou par comté<sup>7</sup> me serviront d'exemples.

### Défi posé par les *RSIP*

Depuis que les chercheurs s'intéressent à l'histoire de l'éducation, les rapports du surintendant de l'Instruction publique sont une source privilégiée de renseignements. Ce qui ne veut pas dire que les informations soient parfaites. Cependant, comme les rapports sont annuels, c'est-à-dire qu'année après année on suit l'évolution de la scolarisation, les écarts incompréhensibles, s'il y en a, sautent aux yeux. Une difficulté vient de la modification des tableaux statistiques. La présentation de 1856 est modifiée en 1885, puis encore en 1891-1892, etc.

Précisons que les tableaux ne sont pas toujours faciles à consulter et qu'il faut apprendre à les maîtriser. À l'information dispersée s'ajoutent de longs calculs, mais, avec de la patience et de la perspicacité, on peut expliquer un manque d'élèves ici ou un surplus là ou encore mettre

6. Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, 378 p.

7. Le terme exact pour comté est circonscription électorale. J'emploie de préférence le terme comté utilisé dans les documents officiels de l'époque.

en évidence un point précis. Je n'hésite pas à dire que les informations contenues dans les *RSIP* sont crédibles et donnent une image assez bonne de ce que pouvait être l'instruction élémentaire au XIX<sup>e</sup> siècle, voire au XX<sup>e</sup>, niveau d'enseignement que je connais le mieux dans ces rapports.

Vous avez sans doute remarqué que j'ai dit «assez bonne». Car on ne peut affirmer avec certitude que c'était la réalité parfaite et conforme à la situation d'alors. Rien ne nous assure que les chiffres transmis dans le rapport de 1871, par exemple, sont bien ceux de cette année-là ou qu'ils soient d'une stricte exactitude. Les chiffres sur l'assiduité transmis par l'institutrice ont pu aussi être mal calculés. Ainsi, on voit l'inspecteur David Lefebvre (Mauricie) corriger les institutrices qui calculaient mal cette moyenne, sans toutefois préciser sa méthode. Les données englobent aussi la situation des villes, des villages et de la campagne jusqu'aux années 1890. Il sera longtemps impossible d'isoler les statistiques pour Montréal et Québec comprises dans des districts d'inspection qui englobent un ou des comtés ruraux. En 1874-1875, par exemple, l'inspecteur de la ville de Québec visite aussi le comté de Portneuf et celui qui est rattaché à Montréal parcourt les comtés de Huntingdon, Hochelaga, Vaudreuil. Il est difficile dans ces cas-là de faire des comparaisons ville-campagne.

### Portrait des élèves

Il est possible de tracer le portrait des élèves au fil du temps, certaines données étant constantes. Mais, répétons-le, les statistiques sont des chiffres absolus. Pour rendre ces données significatives et faire leur analyse, on doit les retravailler, c'est-à-dire les transformer à l'aide des pourcentages. Ceux-ci facilitent la compréhension et la mise en évidence. Voyons de quoi il en retourne.

#### *L'évaluation de l'apprentissage scolaire*

De 1856 à 1899, on recense les élèves selon leurs apprentissages. Combien apprennent à lire, à écrire, à compter, etc. À ce chapitre, le successeur de Meilleur, Pierre-Olivier Chaveau, dira que «le progrès réel [...] doit être jugé beaucoup plus que d'après le nombre d'enfants qui profitent de ce qu'on leur enseigne que d'après le

nombre de ceux qui profitent des écoles<sup>8</sup>». En réalité, c'était la seule façon d'évaluer les apprentissages car il n'y a pas de programme officiel. Chacune des corporations scolaires doit déterminer son programme d'études jusqu'en 1872, on l'a dit.

À partir des statistiques fournies par les inspecteurs, on peut évaluer l'enseignement donné aux élèves. On est alors en mesure de connaître non seulement l'étendue des apprentissages, mais également la valeur du personnel. Après la collecte des données, vient leur mise en forme. Voilà comment se présente l'évolution de l'apprentissage des élèves en Mauricie (VOIR LE TABLEAU 1).

Après avoir choisi les années témoins et cinq apprentissages parmi une trentaine, j'ai additionné le nombre des élèves qui apprenaient telle et telle matière ces années-là. Par la suite, j'ai calculé les pourcentages qui sont plus révélateurs que les chiffres absolus. Puisque le nombre des élèves croît chaque année, la seule augmentation est peu révélatrice, voire trompeuse. Par exemple, en 1853, 3 853 élèves apprennent à lire tandis que dix ans plus tard ils sont 6 037. Est-ce là un progrès fulgurant? Loin de là, car, en 1863, le nombre des élèves qui apprennent cette matière est équivalent, moins 1 %, à celui de 1853, soit 82 % contre 83 % respectivement de l'ensemble des écoliers.

Si nous poursuivons l'étude en comparant deux régions, la Mauricie et le Centre-du-Québec, par exemple, les pourcentages traduisent des particularités régionales. Dans le Centre-du-Québec, les élèves sont nombreux à apprendre la lecture dès 1853, et on y fait davantage d'arithmétique qu'en Mauricie. Par contre, la géographie s'enseigne davantage dans cette dernière région. On peut s'interroger sur ces résultats qui reposent non seulement sur la qualification du personnel enseignant, mais sur l'âge des élèves, leur assiduité en classe, le confort des écoles, la distance pour se rendre à l'école, les manuels, etc.

#### *Nombre d'élèves par degrés*

Parmi les statistiques se rapportant aux élèves, un nouveau relevé est présenté à compter de 1891-1892. On y recense le nombre d'élèves selon les degrés

8. *RSIP* pour l'année 1856, p. 21.

TABLEAU 1  
 Nombre d'élèves par matière d'enseignement, Mauricie, 1853-1899

Année	Nbre total d'élèves	Lecture <sup>i</sup>	Écriture <sup>ii</sup>	Arithmétique <sup>iii</sup>	Géographie	Tenue des livres
1853 <sup>iv</sup>	4 4636	3 853 (83 %)	1 688 (36 %)	1 105 (24 %)	378 (8 %)	0 (0 %)
1863 <sup>v</sup>	7 337	6 037 (82 %)	2 299 (31 %)	2 192 (30 %)	940 (13 %)	197 (3 %)
1872-1873 <sup>vi</sup>	9 866	9 866 (100 %)	3 644 (37 %)	3 430 (35 %)	1 219 (12 %)	510 (5 %)
1882-1883 <sup>vii</sup>	13 372	13 372 (100 %)	11 565 (86 %)	7 251 (54 %)	2 974 (22 %)	1 567 (12 %)
1892-1893 <sup>viii</sup>	11 976	11 750 (98 %)	10 308 (86 %)	9 244 (77 %)	3 927 (33 %)	n.d.
1898-1899 <sup>ix</sup>	14 361	14 361 (100 %)	14 361 (100 %)	14 361 (100 %)	9 913 (69 %)	954 (7 %)

Source: *Rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique.*

i Pour les années entre 1853 et 1882, nous additionnons trois colonnes: « Nombre d'élèves lisant depuis Abc jusqu'à la lecture courante », « Nombre des élèves sachant la lecture courante et Nombre d'élèves lisant bien ». En 1882-1883, il y a deux colonnes: « L'Abc et la lecture courante » et « Lisant bien ». En 1891-1892, il n'y a plus qu'une seule rubrique, « Lecture ».

ii Entre 1853 et 1890, cette rubrique s'intitule « nombre d'élèves écrivant » puis, en 1891-1892, « écriture ».

iii Pour les années 1854 et 1872-1873, nous combinons les élèves apprenant l'arithmétique simple et composée. En 1882, il n'y a plus qu'une seule rubrique intitulée « arithmétique ».

iv *RSIP 1853, Récapitulation des tableaux statistiques préparés par les inspecteurs d'écoles [...]*, sans numéro de page. Pour la tenue des livres, nous utilisons les données de 1854, première inscription de cette matière. Aucun élève de la Mauricie n'apprend cette matière. En 1854, les données proviennent de l'*Extrait des tableaux statistiques fournis par les inspecteurs d'école [...]*, p. 18-19.

v *RSIP 1863, Grand tableau statistique préparé d'après les rapports des inspecteurs, des commissaires et syndics d'école, etc.*, p. 60. Les données incluent les élèves du collège de Trois-Rivières.

vi *RSIP 1872-1873, Récapitulation des grands tableaux statistiques préparés d'après les rapports des inspecteurs, des commissaires d'école, etc.*, p. 195-196. Les données incluent les élèves du collège de Trois-Rivières.

vii *RSIP 1882-1883, Récapitulation. Grand tableau statistique préparé par MM. les inspecteurs d'école, [...]*, p. 198-199. Cumul des données pour les districts de David Lefebvre comprenant 8 localités du comté de Portneuf et d'Ambroise Tétreault. Les données incluent les élèves du collège de Trois-Rivières.

viii *RSIP 1892-1893, Statistique générale concernant les élèves, d'après les bulletins des inspecteurs d'écoles [...]*, p. 184-185. Cumul des données des comtés de Champlain, de Maskinongé et de Saint-Maurice, incluant la ville de Trois-Rivières. Le total des élèves provient de la *Statistique générale des écoles*, p. 180-183. Les données excluent les élèves du collège de Trois-Rivières.

ix *RSIP 1898-1899, Statistique générale concernant les élèves [...]* p. 209 et s. Cumul des données sur les trois comtés et la ville de Trois-Rivières. Les données excluent les élèves du collège de Trois-Rivières.

d'enseignement. On peut alors constater qu'en Mauricie, par exemple pour l'année 1900-1901, 85 % des écoliers de l'élémentaire sont inscrits en grande majorité dans les deux premières années d'un cours qui en compte quatre et peu d'élèves terminent leurs études. Un écueil de taille surgit : ce tableau ne dénombre que les élèves inscrits dans les écoles dites élémentaires à l'exclusion de ceux qui suivent ce programme d'études dans les écoles modèles et académiques. Malgré tout, ce tableau explique une situation qui est généralisée au Québec – l'interruption précoce des études – qui n'aura de cesse de préoccuper les promoteurs de l'éducation.

### Portrait du personnel enseignant

Depuis 1856, les statistiques font état du nombre des enseignants et de la sorte de brevet qu'ils détiennent ainsi que de la provenance, école normale ou bureau d'examineurs. Le personnel non breveté est aussi recensé. La rémunération du personnel s'y trouve également. Au fil du temps, l'information est répartie dans plusieurs tableaux parfois élaborés et, comme dans le cas des écoliers, il faut savoir en tirer profit et prendre les informations dont nous avons besoin et les présenter sous une nouvelle forme. Ainsi, le chercheur patient et méticuleux peut tracer un portrait du personnel enseignant, tout en tenant compte des informations qui varient avec les années.

#### *Le nombre des enseignants*

Le dénombrement des enseignants, comme celui des écoles, se fait généralement selon les confessionnalités catholique et protestante et selon les niveaux d'enseignement (élémentaire, modèle et académique) quel que soit le type de tableau. Un autre tableau de récapitulation vient combiner les données des tableaux précédents. Soulignons qu'entre 1850 et 1900 plusieurs modifications affectent le recensement des enseignants religieux et leur rémunération, mais il serait trop fastidieux d'élaborer cet aspect maintenant.

#### *Personnel breveté*

On sait depuis les travaux de Thérèse Hamel<sup>9</sup>, entre autres, que les candidats à l'enseignement préfèrent obtenir leur diplôme des bureaux d'examineurs plutôt que de fréquenter une école normale. Ce choix, recensé par district ou par comté, permet une analyse comparative des régions du Québec. En 1900-1901, en Mauricie, 98 % du personnel de cette région détient un diplôme d'un bureau d'examineurs; au Centre-du-Québec, la proportion est de 97 %, comparativement à 68 % pour les instituteurs protestants des cantons de l'Est. C'est donc dire que 32 % des enseignants protestants de cette région ont étudié la pédagogie, une lacune chez les autres brevetés (VOIR LE TABLEAU 2).

Quelques années auparavant, les différences de proportion étaient moins grandes. On peut alors se demander d'où vient cette augmentation des normaliens protestants. Est-ce dû à une mesure récente du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique qui oblige le personnel à fréquenter l'école normale McGill et pendant un certain nombre de mois? Quelles répercussions pourra-t-on voir sur la formation des élèves? Les questions surgissent en grand nombre lorsque l'on veut vraiment donner un sens aux données chiffrées.

#### *La rémunération*

Les *RSIP* transmettent la rémunération du personnel enseignant. Cette information est donnée par district d'inspection entre 1856 à 1884. Pendant quelques années (1861-1873), tous les trois ans, on détaille l'information par localité. Les statistiques ne transmettent longtemps que les salaires versés aux laïcs selon quatre catégories : « moins de 100 \$ »; « 100-200 \$ »; « 200-400 \$ »; « 400 \$ et plus ». Mentionnons ici que c'est plutôt vague comme information. L'écart dans une même catégorie est très vaste. À partir de 1891<sup>10</sup>, l'information est donnée par comté, cette fois selon un salaire moyen annuel. Dans le cas de la Mauricie, un tableau comparatif des salaires moyens annuels des instituteurs et des institutrices par comté pour l'année 1900-1901 illustre comment on peut traduire l'information contenue dans les *RSIP* (VOIR LE TABLEAU 3).

9. Thérèse Hamel, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Montréal, HMH, 1995, 374 p.

10. Il n'y a pas de rapport annuel en 1890-1891. Quelques tableaux statistiques se rapportant à cette année-là sont inclus dans le rapport de l'année 1891-1892.



TABLEAU 2

## Provenance des brevets du personnel laïque dans trois régions du Québec 1900-1901

Région	Total des brevetés	Provenance du brevet	
		École normale	Bureau d'examineurs
Mauricie <sup>i</sup>	247 (100 %)	2 %	98 %
Centre-du-Québec <sup>ii</sup>	441 (100 %)	3 %	97 %
Cantons de l'Est <sup>iii</sup>	228 (100 %)	32 %	68 %
Province de Québec	5 767 (100 %)	18 %	82 %

Source: Le rapport du surintendant de l'Instruction publique pour l'année 1900-1901.

Les tableaux se rapportant au personnel enseignant catholique et protestant, p. 194-233.

i. Mauricie: les comtés de Champlain, Maskinongé et Saint-Maurice.

ii. Centre-du-Québec: les comtés d'Arthabaska, Drummond, Nicolet et Yamaska.

iii. Cantons de l'Est: les comtés de Stanstead, Richmond et Compton.

La présentation des statistiques s'améliore vraiment en 1920. Est-ce une retombée de la nomination d'un inspecteur général des écoles en 1911, mais un nouveau tableau, le *Sommaire statistique*, dresse – en une seule page – le portrait de la scolarisation pour chacun des districts d'inspection? Pour en revenir à la rémunération, on y inscrit le salaire moyen versé aux laïcs et aux religieux des deux sexes. Grâce à l'inspecteur Thomas Warren du Centre-du-Québec, on constate pour l'année 1920-1921 que, dans les écoles modèles de son district, les religieuses reçoivent 30 \$ de plus que les laïques, mais que les religieux des écoles académiques gagnent 680 \$ de moins que leurs confrères laïques.

#### Données par district d'inspection ou par comté

Dans les premiers rapports, les données sont transmises par district d'inspection. Puis, en 1891-1892, les statistiques sont transmises par comté et cité. Pendant quelques années, on abandonne les districts d'inspection, sauf pour les rapports personnels des inspecteurs qui transmettent la classification des municipalités de leur district (exigence du Conseil de l'Instruction publique depuis 1894). Dans ce tableau qui pondère plusieurs aspects de la scolarisation dans les commissions scolaires visitées par l'inspecteur, celui-ci évalue l'état des maisons d'école et du mobilier, le respect du programme d'études, l'utilisation des manuels approuvés, la rémunération des

enseignants et termine par une évaluation globale. Cette « note générale » traduit donc une certaine réalité de toutes les écoles d'une localité. Cette double transmission de données va bientôt disparaître. Tout sera concentré sur les districts d'inspection.

En 1852, certains districts d'inspection correspondent à une réunion de comtés limitrophes. Ainsi en Mauricie, l'inspecteur Petrus Hubert visite les comtés de Champlain, Maskinongé et Saint-Maurice. En 1876, son district est divisé en deux: un inspecteur visite le comté de Champlain et huit localités du comté de Portneuf, l'autre, les deux comtés de Maskinongé et de Saint-Maurice. Les localités de Portneuf viennent modifier un peu l'analyse. Il en sera ainsi pour toutes les régions. À maintes reprises les districts sont remaniés.

En 1852, il existe 24 districts d'inspection; 25 ans plus tard, on en dénombre 32, puis 43 en 1901. En 1930, 73 inspecteurs d'écoles sont supervisés dorénavant par 8 inspecteurs régionaux qui parlent souvent au nom des inspecteurs sous leur direction. En 1940, l'équipe des inspecteurs augmente à 102. En moins de cent ans, ils ont quadruplé. Que faire avec tous ces bouleversements? Bien choisir sa période, examiner soigneusement les rapports afin de voir ce qu'on peut faire avec les modifications apportées aux données statistiques. Il faut admettre cependant que certaines questions ne trouvent jamais de réponses.

TABLEAU 3

Tableau des salaires en 1900-1901 (traitement annuel moyen versé aux instituteurs et institutrices catholiques de la Mauricie en 1900-1901)

	Instituteurs		Institutrices	
	Nombre	Traitement moyen	Nombre	Traitement moyen
<b>Comté de Champlain</b>				
Laïcs brevetés à l'élémentaire	1	250 \$	127	86 \$
Laïques non brevetées à l'élémentaire	0	0	12	71 \$
Laïcs brevetés aux cours modèle et académique	4	325 \$	9	114 \$
Laïcs non brevetés (modèle et académique)	0	0	0	0
Religieux aux cours modèle et académique	11	170 \$	26	n.d. <sup>i</sup>
<b>Total</b>	<b>16</b>		<b>174</b>	
<b>Comté de Maskinongé</b>				
Laïcs brevetés à l'élémentaire	4	150 \$	51	108 \$
Laïques non brevetées à l'élémentaire	0	0	7	63 \$
Laïcs brevetés aux cours modèle et académique	1	220 \$	6	130 \$
Laïques non brevetées (modèle et académique)	0	0	2	100 \$
Religieux aux cours modèle et académique	4	236 \$	18	n.d.
<b>Total</b>	<b>9</b>		<b>84</b>	
<b>Comté de Saint-Maurice</b>				
Laïques brevetées à l'élémentaire (camp.)	0	0	35	85 \$
Laïques brevetées à l'élémentaire (ville)	0	0	6	135 \$
Laïques non brevetées à l'élémentaire (camp.)	0	0	21	69 \$
Laïques non brevetées à l'élémentaire (ville)	0	0	1	100 \$
Laïcs brevetés aux cours modèle et académique	0	0	3	119 \$
Laïques non brevetées (modèle et académique)	0	0	2	100 \$
Religieux aux cours modèle et académique (camp.)	4	121 \$	17	150 \$ <sup>ii</sup>
Religieux aux cours modèle et académique (ville)	17	183 \$	37	105 \$ <sup>iiii</sup>
<b>Total</b>	<b>21</b>		<b>122</b>	

<b>Province de Québec<sup>iv</sup></b>				
Laïcs brevetés à l'élémentaire	46	221 \$	3 860	112 \$
Laïcs non brevetés à l'élémentaire	6	102 \$	574	86 \$
Laïcs brevetés (modèle et académique)	191	336 \$	385	130 \$
Laïcs non brevetés (modèle et académique)	32	155 \$	122	112 \$
Religieux	889	n.d.	2 656	n.d.
<b>Total</b>	<b>1 164</b>		<b>7 597</b>	

Source: *Rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique*, tableaux intitulés: *Instituteurs et institutrices laïques des écoles élémentaires*, p. 194-197; *Écoles modèles et académiques*, *Statistique se rapportant au personnel enseignant*, p. 214-217. Le nombre et la rémunération des religieux proviennent du tableau Résumé des rapports des collèges classiques, des académies et des écoles modèles catholiques subventionnées, p. 258-291. Pour obtenir le salaire moyen, nous avons fait le total des salaires versés puis divisé cette somme par le nombre de frères ou de religieuses. Ces données diffèrent parfois de celles contenues dans le tableau Écoles modèles [...].

- i Information non disponible.
- ii En fait, il s'agit du traitement des SS de l'Assomption de Saint-Barnabé, on ne connaît les autres salaires octroyés aux religieuses.
- iii Seul le traitement des 10 Ursulines enseignant dans les écoles publiques est connu, celui des 27 religieuses du couvent ne l'est pas.
- iv Étant donné que les instituteurs laïques travaillent surtout en milieu rural, nous ne donnons que les salaires moyens versés « à la campagne ». Au Québec, les institutrices urbaines reçoivent: à l'élémentaire 148 \$ (brevetées), et 96 \$ (non-brevetées) et aux cours modèle et académique: 137 \$ (brevetées) et 121 \$ (non brevetées), (p. XXI). Nous ne pouvons expliquer cette différence de traitement entre l'élémentaire et le cours modèle.

À compter de 1920, toute l'information est basée selon les districts d'inspection. Au Sommaire statistique qui résume l'état de la scolarisation (du nombre des écoles à la classification des élèves par degrés en passant par le nombre des enseignants et leur rémunération) s'ajoute le tableau de la Classification des municipalités. Cette information par district d'inspection, aussi intéressante et complète soit-elle, empêche la comparaison par comté et le déplacement des frontières crée de nouveaux territoires et de nouvelles populations. Par conséquent, l'étude régionale s'en trouve affectée.

### Perspectives cartographiques

Les perspectives cartographiques du monde de l'enseignement m'apparaissent comme un défi de taille. On peut produire assez facilement des tableaux et des graphiques pour de nombreux sujets: élèves, enseignants, finances, etc. Pour ce qui est des cartes, c'est autre chose. Il serait très nouveau, je crois, de cartographier les districts

d'inspection à des moments précis. En 1852, il y en a 24 et, en 1940, 102. Il y aurait sûrement moyen pour des spécialistes d'illustrer cette évolution. On verrait ainsi non seulement l'augmentation des fonctionnaires, mais la croissance du nombre des écoles dans diverses régions quoique chacun visitait un nombre équivalent d'écoles. Étant donné l'ampleur de l'expansion, peut-être faudrait-il cibler quelques régions à titre d'exemple.

On pourrait également cartographier la présence des enseignants religieux. Je l'ai fait pour la Mauricie, je crois que cela pourrait se faire pour d'autres régions. Pour l'ensemble du Québec, ce serait, à première vue, un travail gigantesque.

Serait-il aussi possible ou intéressant de cartographier le rythme de l'obtention des brevets des enseignants, du moins jusqu'à l'abolition en 1939 du Bureau central d'examineurs? Là encore il faudrait procéder par région et selon les confessions catholique et protestante. Car il y a une volonté plus ferme de la part des protestants

d'exiger de leur personnel un passage si court soit-il par l'école normale. Quant aux écoliers, au point de vue de leur assiduité en classe, un tableau vaut-il une carte? Je pense qu'au fur et à mesure de l'avancement des travaux il sera plus facile de déterminer ce qui vaut la peine d'être cartographié ou non.

## Conclusion

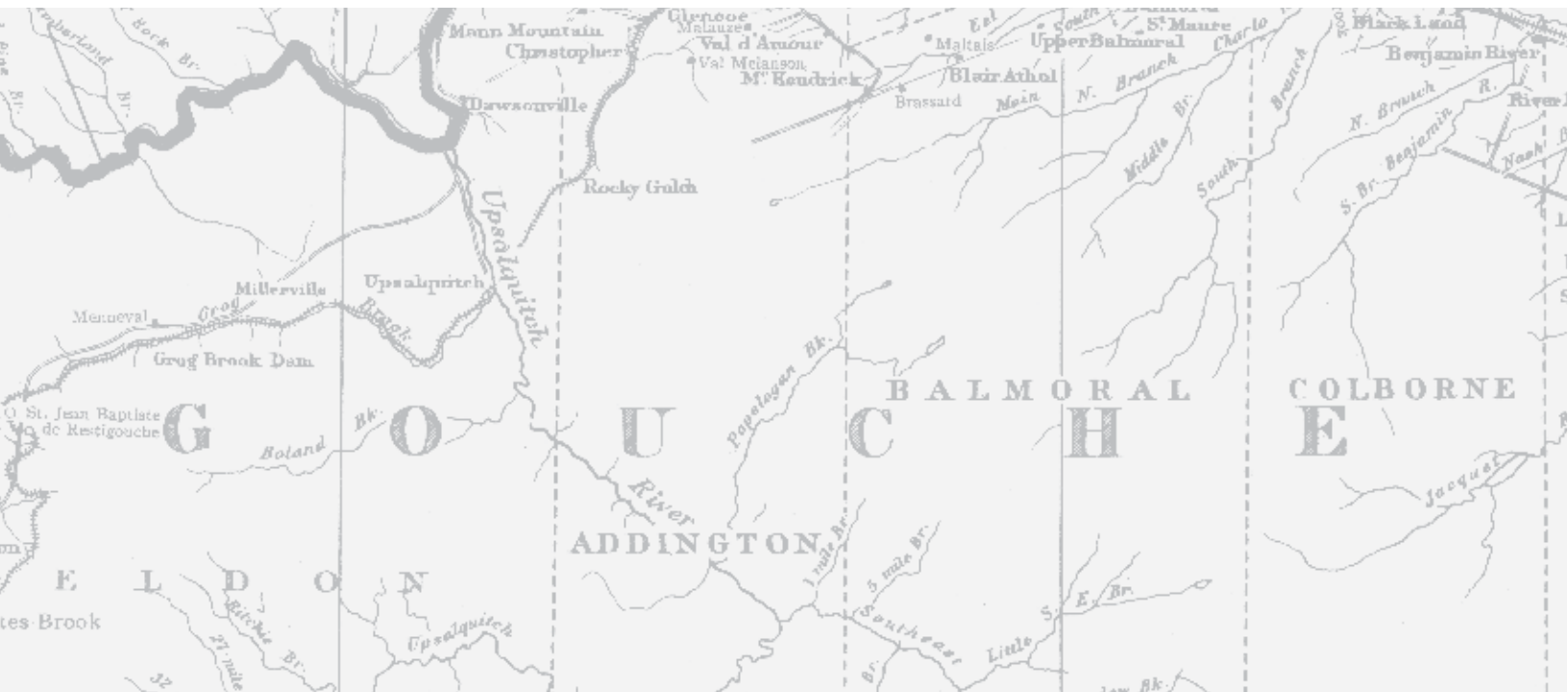
Je reviens au titre de mon exposé: les données statistiques sont-elles un leurre ou une réalité? Il faut avoir lu Bruce Curtis<sup>11</sup> pour comprendre que les circonstances entourant la prise de données dans les localités influencent parfois les résultats. En ce qui touche les *RSIP*, je crois, à l'instar d'autres chercheurs<sup>12</sup>, que les données statistiques recueillies par les inspecteurs sont fiables étant donné qu'ils doivent tous remplir le même formulaire. Quels seraient les avantages à falsifier les données? Ils sont les fondés de pouvoir du surintendant. D'ailleurs, les fonctionnaires valident les informations et les évaluations transmises par les titulaires de classe. J'ai noté que les inspecteurs protestants ont parfois de la difficulté à entrer dans le «cadre statistique», car la durée de leur année scolaire n'est pas toujours de dix mois, ce qui arrive aussi parfois chez les catholiques. Mais les distorsions ne sont pas à ce point énormes pour invalider les données.

En somme, les statistiques gouvernementales reflètent probablement assez bien la réalité. Elles présentent quelques obstacles franchissables pour la plupart, mais exigent néanmoins une très forte dose de patience pour en tirer le maximum d'information et transmettre celle-ci d'une manière intéressante.

---

11. Bruce Curtis, *The Politics of Population. State Formation, Statistics, and the Census of Canada, 1840-1875*, Toronto, University of Toronto Press, 2001, 385 p.

12. Parmi ces chercheurs, citons Andrée Dufour, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, Montréal, HMH, 1996, 271 p. et Jacques Ouellet, «L'Instruction publique au Saguenay (1876-1966) à travers les rapports du surintendant de l'Instruction publique: une étude exploratoire», mémoire de maîtrise (études régionales), Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1984, 284 p.



# The Cartographic Challenge of Educational History

Reflections on the Making of the *Historical Atlas of Canada*, Volume III

Chad Gaffield  
Université d'Ottawa

In his first Annual Report following the passing of the Statistics Act of 1918, the Dominion Statistician, R.H. Coats, discussed the topic of education in terms of a contradiction. On the one hand, Coats emphasized the “need of the fullest possible information on a problem of such national importance,” while, on the other hand, he described multiple “points of difficulty” requiring “a scheme of statistical reform” that would allow for

proper evaluation of “educational progress” in Canada. Coats perceived numerous obstacles that prevented the comparison of patterns across the country ranging from the fact that “the distinction between elementary and secondary schools is not sharply drawn in all the provinces” to the fact that “private schools and higher education lie beyond provincial departmental statistics.” He noted that the decennial census had asked a variety of education-related questions over the years but he admitted that the “machinery of the census” was not “well-adapted” to such inquiries with the result that there

was a “distinct lack of relation between Dominion and Provincial Statistics.”<sup>1</sup>

The difficulties that the Dominion Statistician perceived in 1919 are familiar to all those who have attempted to document the history of education in Canada. These difficulties seemed especially debilitating in the early 1980s when the Editorial Board for Volume III of the *Historical Atlas of Canada* agreed to devote two plates to the topic of education from the late 19<sup>th</sup> century to 1961. As a member of this board and as the person responsible for these plates, I came to understand in profound ways what R.H. Coats had meant by “points of difficulty” while at the same time I came to regret that a “scheme of statistical reform” was only partially implemented as a result of Coats’ work. Indeed, mapping the history of Canadian educational history proved to be a monumental task involving difficult choices and archival perseverance.

The following discussion offers my retrospective analysis of the making of Plates 33 and 62 in Volume III of the *Historical Atlas of Canada* with a view toward contributing to current efforts to combine spatial and temporal analysis in the interpretation of educational change. The discussion begins with a description of the interpretive points of departure for planning the two plates and continues with an explanation of the decisions underlying their content and a summary of the content and strategies used to confront the substantial evidentiary challenges faced for each selected topic. The concluding section highlights some of the limitations of these plates in hindsight as well as offering some suggestions for how the plates might be revised in response to the evolution of scholarly debate during the past two decades.

### Interpreting Canada’s Educational History, 1891-1961

In the early 1980s when work began in earnest on the conceptualization and planning of Volume III of the *Historical Atlas of Canada*, historical debate about Canada’s educational history was flourishing in departments of History and faculties of Education,

especially in Ontario and the Western provinces. Scholars focused on two key themes: the motives and intentions of educational leaders; and the differential educational experience of children and youth from different backgrounds.<sup>2</sup> Research projects on the first theme were characteristically based on the writings of school officials not only aimed at the public but also in private correspondence and internal documents. In contrast, studies of children and youth tended to focus on school attendance patterns especially as suggested by the answers to census enumeration questions specifically about schooling as well as about individual and family characteristics. For both themes, however, most researchers focused on the 19<sup>th</sup> century and on Ontario. Major efforts were made to extend this focus both in time and space, and important studies made clear that the experience of 19<sup>th</sup> century Ontario was not the full story of Canada’s educational history. However, the research results available for Volume III remained limited in the early 1980s despite the unprecedented attention that the history of education had attracted during the previous fifteen years.

For these reasons, the main contribution of the established research literature to the planning of the two education plates was a conceptual orientation focused on analyzing the history of students as much as that of educators.<sup>3</sup> The major difficulty in using this orientation to compose components for the plates was a dearth of evidence. Not only had few researchers studied 20<sup>th</sup>-century developments but their work had relied on official documents and the writings of educational leaders that did not lend themselves to systematic spatial representation. For example, a number of studies had examined the changing theories and policies especially after World War I associated with the so-called progressive education movement in provinces like Alberta. But how could these

1. R.H. Coats, *First Annual Report of the Dominion Statistician for the fiscal year ended March 31, 1919*, Ottawa, J. de Labroquerie Taché, 1919, p. 48.

2. The changing historical debate was examined in Chad Gaffield, “Demography, Social Structure, and the History of Schooling,” in David C. Jones *et al.* (eds.), *Approaches to Educational History*, Winnipeg, University of Manitoba, 1981, p. 85-111 (footnotes: 150-158); “Back to School: Towards a New Agenda for the History of Education,” *Acadiensis*, vol. 15, n° 2 (Spring 1986), p. 169-190; and “Coherence and Chaos in Educational Historiography,” *Interchange: An International Journal of Educational Studies*, vol. 17, n° 2 (Summer 1986), p. 112-121.

3. This conceptual orientation is articulated in Chad Gaffield, “Schooling, Children, and Family Reproduction in Nineteenth-Century Ontario,” *Canadian Historical Review*, vol. 72, n° 2 (June 1991), p. 157-191.

changing theories and policies be visually presented to show the geography of educational transformation? This question and related issues lead to the conclusion that the two plates for Volume III would have to be constructed from new research efforts, and indeed the final products did not include any data collected in previous projects in the history of education.

In order to treat the changing theories and policies of educators, it was decided to focus on the physical expression of those ideas in terms of new structures and curriculum. This approach did not permit analysis of the debates behind the building of the new structures and curriculum but rather limited attention to the results of these debates. The difficulty of doing justice to educational motives and intentions is a major feature of the cartographic challenge of the history of education, and one that was only partially successfully met in Volume III. Similarly, our determination to map the history of students, especially with respect to the question of differential enrollment patterns, had to come to grips with the fact that the sources available for the 20<sup>th</sup> century could not support multivariate analysis of individual, family and group characteristics. The extensive research undertaken on the 19<sup>th</sup> century had included systematic study of sources such as the decennial census where individual-level data could be created to support analysis of the reasons why some children and youth attended school and others did not. Since similar studies of the first half of the 20<sup>th</sup> century were generally not possible in light of confidentiality rules that prevented, for example, study of more recent census enumerations, we had to rely for the most part on aggregate tables compiled for administrative purposes.

After considerable discussion and debate among members of the Editorial Board of Volume III, it was agreed to focus the two plates allotted to educational history on the themes of “Demography, Schooling and Social Structure” and “University Education.” These choices reflected the decision to apply to the 20<sup>th</sup> century the analytic orientation of the recent historiography that focused on the 19<sup>th</sup> century. Moreover, it was decided that, in light of the paucity of established research, an attempt should be made to stimulate further study by suggesting new topics and interpretations based on temporal and spatial patterns that had not been featured in previous work. The result sought to balance pan-Canadian comparisons with case studies whose general importance could only be known in future research.

Once agreement was reached to focus on the differential expansion of mass schooling in Plate 33 and the changing character of universities in Plate 64, research work began to identify the sources that were available to depict these transformations across Canada during the 1891-1961 period as well as research possibilities for intensive micro-analyses. Lynne Marks, then an undergraduate student at the University of Toronto, was hired as a Research Assistant and she eventually became a co-author of both plates as she moved on to graduate studies in History at York University. Work on the plates continued during the 1980s and Volume III was published in both French-language and English-language editions in 1990.<sup>4</sup>

### Plate 33

The title of Plate 33, “Schooling and Social Structure” was obviously chosen in keeping with the research focus in the 1970s and early 1980s. The overall theme of the plate is the expansion of mass schooling and its differential character across Canada after the later 19<sup>th</sup> century especially at the secondary level. The centerpiece of the plate uses the published tables of the census to depict the spatial distribution of this expansion from 1901 to 1961. The census is a key source for the study of education across Canada since official data are organized and collected provincially in keeping with the jurisdictional allocation of education in the British North America Act. The provincial responsibility for education makes it difficult to compare patterns between provinces since education officials often collected and categorized information about schools in different ways. In addition, the provincial school systems differ in their structures and thus cross-province comparisons of, for example, attendance data are not always straightforward to say the least. The fact that the decennial census asked the same basic school attendance question across Canada allows for comparison across time and space. In keeping with previous research on the 19<sup>th</sup>-century enumerations, the school attendance question in the census is interpreted as asking about registration or, in other words, a minimal level of participation.

---

4. *Historical Atlas of Canada*, vol. III, Toronto, University of Toronto Press, 1990 (French Translation: *Atlas historique du Canada*, volume III, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1990).

In this context, a series of graphs in the middle of Plate 33 display the percentage of those aged five to nineteen registered at school between 1901 and 1961 against the background of a pan-Canadian map presenting these data within four categories at the census division level. The result shows that a similar trajectory of increasing school attendance characterized the experience of growing up across Canada during the first half of the 20<sup>th</sup> century, but that this trajectory was not uniform across the decades or across the country. In particular, the graphs indicate that school enrollment increased rapidly at the beginning of the century, leveled off after 1921, and then veered upward from 1951. While this pattern continued across the provinces, somewhat lower percentages of children and youth went to school in Atlantic Canada and especially Quebec before 1961. Taken together, the provincial-level graphs and the census-division-level map emphasize the extent to which the main theme of the growth of mass schooling in Canada must be understood in terms of significant diversity of experience. The other components of Plate 33 focus on some of the key features of this educational diversity.

The most dramatic change within the expansion of schooling during the 20<sup>th</sup> century was the gender balance at the secondary level that was significantly achieved by 1961. This change is presented first by graphically showing how the percentage of all public-school students who were in secondary schools rose substantially during the 20<sup>th</sup> century across Canada with the exception of the World War II years. This graph is based on provincial educational data, and it should be noted that, in keeping with Quebec's distinct educational structure, comparable data could not be included for the province in this graph nor in the accompanying portrayal of the changing gender balance within the growth of secondary schooling. This second graph traces the percentage of all male and female students who were in secondary school in 1911 and at the time of each subsequent enumeration through 1961. The graph shows that, early in the century, girls predominated at the secondary level especially in the Maritime Provinces. Over time, however, more and more boys stayed in school after the elementary years with the result that they had even become a slight majority by 1961 everywhere except the Maritimes. Overall, girls and boys were attending secondary schools in roughly equal proportions by this time after having had quite different school participation patterns earlier in the century.

The particular features of the Quebec educational system are the focus of the bottom right-hand corner of Plate 33 where specific attention is given to the growth of classical colleges both for males and females and to questions of curriculum and subsequent occupational experience. The founding year and location of classical colleges is shown on a map of Quebec as well as the gender and language-of-instruction for each institution. The spatial distribution emphasizes the predominance of classical colleges in Montreal and Quebec City and the fact that many more educational opportunities were available for boys than girls although this disparity decreased slowly especially after the 1920s. The enrollment of youth in certain types of Catholic schools is presented in a graph covering fifteen-year intervals from 1896 to 1956. This graph shows that the relative importance of boys in classical colleges increased somewhat during this period but that the most notable change involved the educational pattern for girls in which the emergence of classical colleges accompanied the continued importance of normal schools and those focused on domestic science. The relative stability of the educational experience of boys is suggested by a pie chart in which the subsequent occupations of graduates of the *Seminaire de Nicolet* from 1889-1958 are presented within major categories that emphasize the continued importance of the traditional pattern in which young men entered religious institutions or the legal and health professions far more than business or especially teaching vocations. The fact that the chronological focus of Volume III of the *Historical Atlas of Canada* ends in 1961 is especially unfortunate in the case of Quebec where dramatic educational changes began at this time. But by paying specific attention to some of the distinct features of Quebec's educational history in Plate 33, readers of the *Atlas* can appreciate both the significant continuity and the early signs of later developments on the eve of the Quiet Revolution.

One major topic of educational debate in the early decades of the 20<sup>th</sup> century concerned the "rural school problem" in which attendance rates were recognized to lag far behind those of the rapidly growing cities, and the top left-hand corner of Plate 33 is devoted to this topic. In order to depict the extent of the perceived problem, a graph of aggregate census data compares rural and urban attendance among fifteen to nineteen year olds across Canada in 1921 and 1951. By choosing this age group, the graph focuses attention on the key cohort with the most noteworthy differences in school attendance. The graph makes clear that the fifteen-to-nineteen-year-olds in some



provinces were far more likely to be in school than those in other provinces. For example, both rural and urban older teenagers in Quebec were less likely to be in school than those in Saskatchewan. But regardless of province, youth in rural areas were far less likely to continue going to school than their urban counterparts although this gap did narrow markedly over the decades.

In order to combat the drop-out problem in rural areas, some educators proposed the building of large secondary schools designed to attract students from the surrounding region. Plate 33 uses the case of Saskatchewan to focus in more detail on the question of rural-urban differences in school participation, and to assess the extent to which the building of new regional secondary schools was correlated with increased attendance. As with the remaining components of the plate, the choice of Saskatchewan was related to the availability of sources relevant to the topic under consideration. Since the rural school problem was considered so significant in Saskatchewan, it is not surprising that particularly rich data were compiled on the extent to which students stayed in school as they became older teenagers. These data are presented on the plate in a graph showing the proportion of students who were in different secondary school grades in 1930. The graph shows that students in urban schools and in the larger regional secondary schools built in rural areas were far more likely to stay in school after grade nine than their counterparts in other rural schools. In fact, the urban and regional schools retained many of their students until grade eleven while the smaller rural schools lost all but a tiny minority of students after grade nine. As a complement to this graph, Plate 33 presents a map of Saskatchewan showing the extent to which rural, regional, and urban schools covered the province in 1931. Taken together with the enrollment data, this evidence suggests that the province's school-building initiatives did indeed allow school attendance rates to almost match those of Ontario after being far behind in 1911. Nonetheless, significant differences within the province continued to characterize the overall growth in school participation rates.

Along with rural-urban differences in educational change, family distinctions also loomed large for children if judged by their fathers' occupations although these distinctions became less important during the early decades of the 20<sup>th</sup> century. The extent to which children were more likely to attend high school in Ontario if their fathers worked in business or were professionals is

shown in a graph that compares 1911 with 1931. This graph shows that children with fathers in agriculture or manual labour were underrepresented in Ontario high schools and that this under representation continued in 1931 even though the children from all backgrounds were going to high school in greater numbers by this time. Interestingly, the children of fathers in the liberal professions were far more likely to stay in school in 1911 while their counterparts two decades later attended only in proportion to the relative importance of their fathers' occupational group. In other words, the role of high school in the lives of children of lawyers and doctors changed in ways that did not follow the pattern for those in families associated with business, agricultural and manual labour. Unfortunately, comparable data was not available for subsequent decades when these graphs were composed, and it was impossible to pursue this analysis into the mid-20<sup>th</sup> century.

Similarly, the question of how high school attendance related to subsequent careers could only be addressed for the 1890 to 1920 period in the case of Ontario. The available data are summarized in a graph that shows the relatively consistent relationship between high school attendance and the liberal professions while this relationship varied considerably over time in the case of agricultural work. During these years, the importance of high schools expanded beyond preparation for teaching to become increasingly significant in training for business occupations. These patterns reflected noteworthy curriculum changes including the building of technical and commercial schools supported financially from 1919 by new federal legislation that avoided constitutional limits by defining their role as training rather than education. The pan-Canadian appearance of such schools, especially in major cities, is shown on a map that identifies both the location and founding date of each technical and commercial school. Taken together, the graphs and map focused on secondary schools attempt to show the ways in which an understanding of the growth of mass schooling during the 20<sup>th</sup> century must include attention to the changing role of these schools in terms of their own character as well as the students' family backgrounds and career plans.

The importance of appreciating differences within overall educational change is most evident in the case of aboriginal youth. Indeed, Plate 33 identifies the distinct history of education for aboriginal peoples as a major theme for the 20<sup>th</sup> century. This history is unique in the

sense of its federal responsibility and the leading role played by both the Catholic and Protestant churches but most importantly for its frequently negative and destructive impact on many students. The dramatically different results for aboriginal youth are shown in various ways especially in terms of school attendance. Throughout the period under consideration in Volume III, aboriginal children received formal education far less than all other groups in Canada, especially before the mid-20<sup>th</sup> century. This difference involved both lower rates of enrollment as young children and much earlier ages of school-leaving. In fact, as displayed in a graph that compares the aboriginal pattern to that of the Canadian average, only a minority of aboriginal children who enrolled in school continued beyond the first year in 1936. This pattern was less pronounced two decades later but aboriginal youth still lagged far behind the national standard. However, the actual experience of schooling for those aboriginal youths who did attend is now known to have been destructive in many ways. The history of residential schools is one of the darkest chapters in Canadian history and its consequences are not yet fully understood. Indeed, all the schools that targeted aboriginal children sought to culturally transform them into members of the dominant society by erasing their own identities and remaking them in ways that suited their teachers who were usually member of religious congregations (especially Catholic and Anglican) as shown in a series of pie charts for the provinces in 1920. The various types of schools built for aboriginal children, including industrial schools, and their relative importance in the case of Alberta is shown on a map that presents data from 1911. Plate 33 certainly does not do justice to the history of aboriginal education but the graphs and map on this topic indicate clearly the extent to which the overall trajectory of increasing formal education in Canada did not apply to all children and youth.

#### Plate 64

Entitled “University Education,” Plate 64 emphasizes that, even before the well-known expansion of higher education in the 1960s, universities were beginning to play an unprecedented role across Canada especially after the 1930s. The extent and character of this new role is, however, both difficult to map and impossible to define precisely as a result of the fact that the available data reflects the diversity of universities including the complexity of their budgets. As shown in a series of pie

charts on the left-hand side of the plate, tuition and private sources of funding combined with municipal and provincial support to finance universities until the mid-20<sup>th</sup> century when the federal government also became a major contributor. After World War II, the annual amount spent on each university student rapidly increased after having been stagnant for the previous decades. By 1960, Ontario universities led the country in terms of expenses per student while those in Atlantic Canada invested far less in their university students. At the same time as more dollars were being spent on each student, enrollment spiked upward from 1941 to 1961 when there were nearly four times as many university students as two decades earlier. As admission restrictions were lifted, a slow and steady increase in the relative proportion of women university students characterized the undergraduate level from the late 19<sup>th</sup> century to 1961 while the proportion of women at the master and doctoral levels rose and fell sporadically during these decades; for example, a greater percentage of graduate students were women in 1921 than in 1961. Similarly, the dramatic increase in the number of professors, especially from the 1940s, included only a very modest increase in the proportion of women hired to teach in university.

Within the overall expansion of universities, the predominant tendency was for students to enroll in institutions within their province. A series of pie-charts in the top right-hand corner of Plate 64 compares the geographic mobility of university students within Canada in 1921 with their counterparts in 1951. While students in the Maritimes (and especially Newfoundland in 1951) were somewhat more likely than other students to enroll in a university in another province, the vast majority of students in Quebec, Ontario, Manitoba and British Columbia stayed in their own provinces to continue their education. Students in Alberta and Saskatchewan also tended to pay tuition to a university in their home province but a noteworthy minority did leave to enroll elsewhere. Similarly, few Canadians left the country to attend university, and those who did generally went to the United States and, to a lesser extent, Great Britain. In return, few Canadian universities attracted more than a handful of students from outside the country, and the small percentage of foreign students barely kept pace with the overall growth in university enrollment beginning after World War II.

Universities did not only increase in number during the decades before 1961 but they also restruc-

tured their academic programs and created a variety of new faculties that attracted increasing numbers of students. The bottom right-hand corner of Plate 64 is devoted to the changing relative importance of various faculties including the founding dates of new faculties. Two graphs display the distinct patterns for men and women. Between 1881 and 1961, the focus of women university students became much more diverse in keeping with institutional changes as they moved beyond arts and sciences to a variety of programs including library science and nursing as well as an expanded presence in education. The pattern for men changed less dramatically although they took up new opportunities as well especially in business faculties. However, the fact that most university students attended an institution in their home province meant that the options available to them depended on where they lived since few universities offered the full spectrum of programs especially in the case of the new faculties. To show the program offerings available across Canada, a chart correlates the founding dates of faculties in university cities from Victoria to St. John's up to 1960. This chart emphasizes that students living in major cities had many more options than their counterparts in less densely-populated areas throughout the years of university expansion.

But how did the various characteristics of university education come together in the lives of specific individuals? In order to address this complex question, an ambitious and unprecedented research project was undertaken on the rich archival sources for students and alumni of Queen's University. This project was launched as a first step toward an understanding of the impact of university attendance both on those who attended and on the larger society. Queen's University was chosen for intensive study simply because of the continuing diligence of their university archivists who have preserved both student and alumni records. As a result, longitudinal research is possible by linking enrollment forms, transcripts, and alumni information. Like most historical record linkage efforts, the tracing of individuals through these diverse sources is challenging to say the least, and thus it was decided to focus on one cohort during the transformative period of the turn of the 19<sup>th</sup> into the 20<sup>th</sup> century. Another advantage of focusing on Queen's was the fact that this university was the first in Ontario to admit women in 1878, and thus some comparison of the distinct histories of men and women is possible. The centerpiece of Plate 64 was thus devoted to the results of this research project both as a way to illustrate how

the various themes of the plate intersect in the lives of individuals and to stimulate a type of longitudinal and spatial analysis that is rarely possible but truly enriching for interpretations of the history of education.

The data underpinning the maps and charts on Queen's University relate to the cohort of individuals who enrolled between 1895 and 1900, and thus whose alumni records cover the 20<sup>th</sup> century decades that are the focus of Volume III. The enrollment records enable mapping of the catchment areas of Queen's as well as the students's family backgrounds as suggested by their fathers' occupations. The most surprising finding of research on this evidence involved the extent to which students came from a variety of backgrounds both rural and urban and sometimes with fathers who worked in manual trades. Queen's was predominantly an institution for urban and middle-class students but it was not exclusively so. The diversity of students was not uniform across the campus. For example, Queen's was well-known for its programs in medicine as well for innovative offerings in mines and applied sciences, and they attracted students from both local areas and from elsewhere including the United States and Great Britain. Similarly, Queen's University's origins as a Presbyterian institution founded in 1841 did not mean that those with other religious affiliations did not enroll; in fact, by the 1890s, only half of the students were Presbyterian. At the same time, the desire to become a minister motivated students to move to Queen's in disproportionate numbers from beyond eastern Ontario.

By linking the student and alumni records, the life histories of those who attended Queen's can be examined in terms of the subsequent occupations and residences of Queen's students. Plate 64 presents a map of Canada and the United States as well as an accompanying list of other places that identify the place of longest or last residence and final occupation of all students from the 1895-1900 cohort who appear in alumni records. The spatial distribution of the alumni goes well beyond the catchment area for students at Queen's, especially in terms of their pan-Canadian presence and their familiarity in New England during the first half of the 20<sup>th</sup> century. Queen's students who took up teaching went to the Canadian Prairies in disproportionate numbers while those who studied medicine tended to pursue careers in the United States as well as Canada. In contrast, only a few students moved from Kingston to the Maritimes while only a small minority located in

the American west including some alumni in California. In this sense, the claim by Queen's University officials at the time that their institution was Canada's "national university" is partially justified but also misleading in the sense that the University drew students predominantly from Ontario while inspiring almost one in five of its alumni to leave Canada especially for New England.<sup>5</sup>

## Conclusion

Taken together, Plates 33 and 64 emphasize the diverse ways in which mass schooling expanded and changed after the late 19<sup>th</sup> century, especially with respect to enrollment patterns. While this trajectory was in many ways a pan-Canadian pattern, both plates also show significant spatial differentiation as well as the continuing importance of family background in determining school participation. This university evidence matches the clear distinction in elementary and secondary schooling between rural and urban Canada and this consistent pattern suggests the need for more research on the extent to which location has had a continuing impact on the 20<sup>th</sup>-century history of education. However, the two plates also illustrate stark contrasts between the different levels of formal education. For example, universities remained predominantly male institutions despite the admission of women after the 1870s although the consistent presence of a minority of women even at the graduate levels continues to deserve further study. In contrast, the expanding secondary schools moved from having a majority of girls to having a considerably balanced sex ratio by 1961. In other words, the ways in which the growth of formal schooling occurred must be analysed in terms of time and space with respect to educational level. Most importantly, though, these plates stress that an understanding of individual and family differences are key considerations in interpreting the significance of educational change throughout the 20<sup>th</sup> century.

From the point of view of research activity in the early 21<sup>st</sup> century, the material on the history of education in Volume III is not only generally weak in terms of evidence but also too often focused on aggregate attendance patterns to the detriment of other important topics. Were these plates to be revised today, one major advantage would be the chance to pursue multivariate analysis on the changing patterns of school enrollment in the microdata base of the 1901 census recently constructed by the Canadian Families Project. Moreover, such analysis will soon be possible for the entire 1911-1951 period as a result of the Canadian Century Research Infrastructure project that will enable research on the detailed education questions of these census enumerations including those related to the cost and extent of school participation. By analyzing this evidence together with findings concerning the 19<sup>th</sup> century and those of the late 20<sup>th</sup> century, it will soon be possible to begin developing interpretations of the changing role of formal education in the lives of different individuals and groups for the full-sweep of Canadian history.

While the evidentiary foundation for the study of the 20<sup>th</sup> century history of education has continued to strengthen since the 1980s, researchers have also come to focus on additional questions that probe the significance of formal schooling. One example concerns debates about academic achievement. What have children and youth learned in school and how has this learning affected them personally as well as influenced larger societal change? This question calls for analysis not only of curriculum but also teaching methods, student motivation, parental involvement, community support, and a host of other factors connected to the classroom and beyond. The importance of this topic is suggested by the results of standardized testing that reveal considerable differences in academic achievement across Canada as well as internationally. However such testing is viewed, the spatial and temporal patterns associated with the results remain unexplained. The case of Quebec is especially intriguing since its younger students now outperform their counterparts in the rest of Canada especially on mathematics and science tests.<sup>6</sup> Indeed, one major challenge for those studying the history of education is to explain the impact

5. Further research findings are presented in Lynne Marks and Chad Gaffield, "Women at Queen's University, 1895-1905: A Little Sphere All Their Own," *Ontario History*, vol. 78, n° 4 (1986), p. 331-349; and Lynne Marks, Susan Laskin, and Chad Gaffield, "Student Populations and Graduate Careers: Queen's University, 1895-1900," in Paul Axelrod and John Reid (eds.), *Youth, University, and Canadian Society*, Montreal and Kingston, McGill-Queen's University Press, 1989, p. 3-25.

6. One attempt to interpret current results from an historical perspective is offered in Chad Gaffield, "Children's Lives and Academic Achievement in Canada and the United States," *Comparative Education Review*, vol. 38, n° 1 (February 1994), p. 36-64.

of formal schooling on subsequent individual, group or national experience. The impact of the educational reforms of the Quiet Revolution would appear to be a central question linked to social, economic, cultural and political developments during the past four decades.

With respect to Plate 64, the focus on universities now seems far too limiting given the diversity of the post-secondary sector as it has developed during the course of the 20<sup>th</sup> century. While universities have played an increasingly important role in Canadian society, they have become part of a diversified post-secondary landscape that now includes different types of colleges and technical institutions whose histories can be traced back into previous eras. Mapping the changing landscape would be challenging, however, since the definitions of the various institutions have been inconsistent and are increasingly blurred in different ways across the provinces. The meaning of the word “college” in Quebec, for example, has not been the same as in Ontario which has differed again from that in British Columbia. Similarly, the distinctions between colleges and universities have been debated for years, and this debate is continuing in the early 21<sup>st</sup> century. Moreover, the proliferation of courses and programs at the post-secondary level makes comparisons over time difficult at best and often misleading. All of these challenges give resonance to

the laments of R.H. Coats in 1919 about the disparate and inconsistent data available to analyse schooling in Canada.

Despite important changes in conceptual orientation and the available evidentiary foundation, the major cartographic challenge for educational history in 2005 remains that of twenty years ago during the making of the *Historical Atlas of Canada*: to visually display temporal and spatial changes in both ideas and behaviour, structure and content, participation and consequences. Meeting this challenge successfully is even more important now than in the 1980s. In the current context of arguments about human and social capital in the so-called emerging “knowledge society,” it seems urgent for historians to contribute to this debate by offering explanations that relate schooling to previous large-scale historical developments during the 20<sup>th</sup> century. The familiar claim that we must know our history in order to come to grips successfully with the future seems more persuasive than ever and especially relevant to research on educational change.

# Lire au-delà des statistiques\*

Compte rendu des échanges et débats

Brigitte Caulier et Mélanie Lanouette,  
avec la collaboration de Thérèse Hamel

---

\* Afin de préserver l'intégralité et la spontanéité des débats, ce compte rendu respecte la transcription des échanges. Pour une meilleure lisibilité, nous avons toutefois éliminé les redites et corrigé le style oral lorsque celui-ci alourdissait inutilement le texte. Nous n'avons pas non plus forcément suivi l'ordre des interventions.

102	.....
1278	.....
85	.....

## Les sources sérielles en histoire de l'éducation au Bas-Canada: fiabilité, interprétation et cartographie

**Marc Saint-Hilaire,**  
**Université Laval:**

Dans les sources traitant de l'éducation, on a parlé beaucoup des sources de l'instruction, et on a plus parlé des sources de l'éducation, de l'amélioration des capacités intellectuelles des Bas-Canadiens et des Bas-Canadiennes. Mais je pense à des séries comme les recensements ou l'état civil, qui nous donnent quand même certaines informations contextuelles qui portent précisément sur la capacité à signer par exemple. On a critiqué beaucoup la mesure de l'alphabétisation par la capacité à signer, mais ça reste quand même un des rares éléments aisément quantifiable et pas trop malaisément cartographiable. Ces grandes séries-là, comment peuvent-elles dialoguer avec les sources de l'instruction, surtout pour la période avant 1830?

**Bruce Curtis:**

Une des choses les plus amusantes dans l'histoire du recensement, c'est la façon dont on traite justement cette cellule [celle de l'alphabétisation]. Dans les années 1830, ou plutôt avant les années 1840 – c'est mon avis, un avis qui n'est pas nécessairement partagé par tout le monde –, les indices comme la capacité de signer nous donnent très peu d'informations, donc, pas grand-chose d'utile. D'abord parce qu'on voit la capacité de signer comme si c'était une chose unique, alors qu'on sait qu'il y en a qui signent à peu près, il y en a d'autres qui signent très bien, tandis qu'il y en a qui n'ont peut-être signé qu'une fois. Deuxième complication, on présume que les gens qui savent signer sont capables de lire, parce qu'on croit qu'on montrait à écrire après avoir montré à lire. Mais dans le système de Lancaster, qui se répand au Bas-Canada à partir de 1829, on montre à écrire avant de montrer à lire ou en même temps. Il y a beaucoup de gens qui savent signer sans lire. Qu'est-ce que ça nous donne? Ça ne nous donne pas grand-chose. Et puis, dans ce domaine, à ma connaissance, à l'heure actuelle, ce que les gens

essayent de faire c'est de cesser de traiter l'alphabétisation comme une capacité intellectuelle pour essayer de voir les difficultés à s'organiser, à se débrouiller. Soit il y en avait un qui écrivait pour l'autre, qui parlait pour l'autre, soit ils écrivaient ensemble. Cela n'est pas facilement quantifiable, mais ça nous donne peut-être une meilleure emprise sur l'objet. Un des documents fascinants auxquels on a accès est celui où Durham fait signer tous les professeurs de la ville de Québec en 1838 et on en voit plusieurs qui ne sont pas capables de signer.

**Andrée Dufour:**

J'aimerais ajouter que Michel Verrette<sup>1</sup>, spécialiste de l'alphabétisation, a travaillé à partir des registres de mariage, des registres de baptême, et il est parvenu à donner des statistiques intéressantes. Il est certain que l'alphabétisation n'est qu'un indicateur de la transmission de connaissances par l'école. Ce n'est pas plus que ça. Ce n'est pas quantifiable et, disons, qualifiable. Mais ça reste quand même quelque chose qui serait intéressant de mettre en relation avec l'école et les taux d'alphabétisation globale de la population.

**Françoise Thébaud,**  
**Université d'Avignon:**

Ce sont des remarques d'*outsider*, car je ne connais pas bien le Québec, non plus que les sources dont vous parlez, même si elles évoquent des sources un peu similaires en France. Prenons un exemple: le collège municipal d'Avignon. Si on regarde les archives départementales à Avignon, on trouve les rapports d'inspecteurs. Les inspecteurs disent qu'ils sont allés annuellement visiter le collège municipal. Si l'on va aux archives municipales

1. Michel Verrette, *L'Alphabétisation au Québec, 1660-1900: en marche vers la modernité culturelle*, Sillery, Septentrion, 2002, 192 pages.

et qu'on regarde à la fois les procès-verbaux du conseil d'administration du collège ou bien les procès-verbaux du conseil municipal, on s'aperçoit que les inspecteurs venaient très rarement. Parce que non seulement, dans la critique des sources, il y a les critères d'appréciation différents de ceux qui posent les questions et ceux qui remplissent les questions, mais il y a aussi une nécessité de carrière de ceux qui ont été pour nous des producteurs de sources. L'inspecteur doit montrer qu'il a bien fait son travail, donc il remplit éventuellement de fausses déclarations en disant que tout va bien.

### **Chad Gaffield:**

La question sous-entendue est: dans quelles circonstances les critères utilisés par les gens qui ont posé une certaine question sont les mêmes que ceux des gens qui ont répondu? En histoire, c'est rare que ça arrive comme ça. Le défi pour les chercheurs est d'essayer de comprendre les critères utilisés à l'époque et d'interpréter les résultats en fonction des critères et des définitions. Pour ce genre de sources, il y avait un *shared grid*. Or, on peut les traiter, les prendre telles quelles, mais c'est rare. Par exemple, la question de l'âge de la personne. On attendait une réponse comme: «Moi j'ai 33, 35 ans.» Mais on sait que, pendant le XIX<sup>e</sup> siècle, cette optique n'était pas partagée. La question n'est pas comment mettre dans les poubelles certains documents parce qu'ils ne sont pas vrais. Tous les documents, d'après moi, sont utiles si on les lie à une question bien posée en fonction d'une analyse des critères utilisés, des définitions, etc. C'est pourquoi le débat quantitatif/qualitatif est un faux débat. Toutes les sources quantitatives sont qualitatives, et le défi est de comprendre et de les contextualiser. On va compter et on va interpréter.

### **Donald Fyson, Université Laval:**

Est-ce que le fait qu'il y ait des failles importantes dans les sources statistiques de l'époque nous empêche quand même de prendre l'approche statistique envers le passé? D'une part, on peut dire: «oui, on ne peut pas simplement analyser et reproduire les tableaux qui sont là», mais, d'autre part, on peut, à partir d'autres sources qui n'étaient pas conçues de manière statistique à l'époque, faire notre propre approche quantitative.

### **Bruce Curtis:**

Je n'ai pas dit que les statistiques n'étaient pas possibles, j'ai dit que la représentation graphique des données, comme la représentation graphique des écoles, la distribution des professeurs, le nombre et l'assiduité des élèves ainsi que l'alphabétisation étaient plus difficiles à réaliser. Parce qu'on n'a pas d'observations systématiques qui partagent les mêmes catégories, qui procèdent de la même manière. Ainsi, on ne peut pas faire ça, je crois, avant 1840. On peut faire des choses, comme Andrée Dufour nous a montré. Si on voulait, on pourrait prendre l'inventaire de Jacques Viger, qui est un document extrêmement riche et, à la limite, avec une confiance assez grande, dessiner une carte. Je pense qu'on peut faire toutes sortes de cartographies, de modélisations. Mais, puisque ce sont des inventaires et puisque que les catégories d'observation ne sont pas standardisées, les possibilités de produire des vues standardisées de la chose tombent. On pourrait, comme des bons naïfs, dire: «Regarde, c'est écrit, on pourrait mettre ça dans l'Atlas.» Mais si on se mettait à déconstruire ce qui a été fait, on pourrait voir, par exemple, que le maître d'école a été dans la nécessité de dire un certain nombre de choses pour toucher l'allocation. Et on voit des gens comme John Nelson qui fait la tournée de ses écoles et qui dit: «Les listes des écoles sont pourries, il y a des gens qui ont 25 ans qui sont là-dessus, qui viennent deux à trois fois par année.» Donc, ma position de base, c'est une question de provenance. Le danger c'est la confrontation de nos perceptions, de nos conceptions, avec des choses produites avec des conceptions qui étaient complètement différentes. Je ne pense pas qu'on puisse faire des pourcentages avant 1854.

À mon avis, une histoire extraordinairement intéressante à écrire sur l'éducation au Bas-Canada est une histoire de l'enquête. Les autorités politiques, religieuses, et parfois les organisations privées, essaient, pour la première fois, de façon systématique, d'apprendre ce qui arrive à l'échelle de la province. Par exemple, chez Buller, on envoie des paquets de questions, six questionnaires qui demandent à des gens: «Quels sont les noms, l'âge, les revenus de tous les résidents de votre paroisse, qui va à l'école, combien, etc. S'il-vous-plaît, faites le recensement de votre paroisse pour nous autres cette semaine!» Et puis, il y en a qui essaient de répondre et qui envoient des réponses qui font parfois cinq pieds de long. Quelqu'un s'est installé dans sa cuisine avec un fil et une



aiguille et a collé ça ensemble... Ça c'est phénoménal. L'intérêt là-dedans n'est pas nécessairement ce qui est dessus, l'intérêt là-dedans c'est de l'ordre « autre », c'est la volonté du savoir, de la façon dont on essaie de savoir les choses.

### **Donald Fyson :**

À partir de l'ensemble de différentes sources, pas seulement les sources comme les rapports de ci ou de ça, mais aussi les recensements, les cotisations, les mentions dans un journal, etc., est-ce qu'on ne pourrait pas nous-mêmes établir une liste des écoles du Bas-Canada, avec leur emplacement et les années où elles sont actives et ensuite cartographier ces données-là? Qu'est-ce qui nous empêcherait de le faire? Il n'y a aucune raison de mentir dans un acte notarié ou dans un recensement. Donc, est-ce qu'on ne doit pas, à partir non seulement des sources

statistiques de l'époque, mais de toutes les sources qu'on a à notre disposition comme historiens – le croisement des sources est notre méthode principale –, bâtir nos propres représentations cartographiques ou même statistiques, en dressant une liste complète des écoles, maîtresses ou maîtres qu'on peut trouver, des pourcentages comme le nombre d'hommes et de femmes ou le nombre de francophones et d'anglophones?

### **Bruce Curtis :**

On peut dire: « Il y avait une école là. » Mais qu'est-ce qu'on peut dire de plus? Qu'est-ce qu'ils étudiaient, qu'est-ce qu'ils ont appris, quel effet cela a-t-il eu? Qu'est-ce que la politique du Parti patriote, par exemple, a fait en matière d'éducation?



## **Croiser les sources pour établir une cartographie**

### **Sherry Olson, Université McGill :**

Si on regardait ça du point de vue du cheminement d'un certain nombre d'individus, si on prenait les dictionnaires biographiques? On sait que ça se limite à des personnes qui ont réussi et à des personnages politiques – c'est une élite, mais il y a quand même des gens qui sont arrivés. La promotion sociale existe aussi. Quel est leur cheminement, par quelles écoles sont-ils passés? Dans une société où il y avait autant de mobilité, on a pu se trouver à une certaine époque dans tel village, mais plus tard dans tel bourg, plus tard dans tel autre village; on a peut-être été à l'école ici et pas là et on arrive chez sa grand-mère (moi, par exemple, j'ai été chez ma grand-mère à l'école). C'était très fréquent au XIX<sup>e</sup> siècle.

### **Bruce Curtis :**

On pourrait essayer de reconstruire le réseau des étudiants, qui inclut des gens absolument formidables

comme François-Xavier Garneau (sa seule scolarité a été à l'école Perreault) et Jacques-Pierre Rhéaume qui fait ses études chez Garneau. Ça pourrait se prêter à une représentation graphique, en matière de réseau, si on était capable de cibler un nombre suffisant d'étudiants.

### **Andrée Dufour :**

Localiser l'école, ce n'est pas une fin en soi. Localiser l'école permet de voir des distributions d'écoles et permet de voir les rapports Église-État, par exemple, ainsi que les rapports anglophones-francophones. Grâce aux recoupements que l'on peut faire de diverses sources, ça peut mener à une quantification qui ne soit pas à prendre au pied de la lettre; il ne faut pas être naïf bien sûr, mais il faut quand même apporter les nuances nécessaires. Je pense qu'on peut voir quelque chose de fort intéressant et de fort révélateur de la situation de l'éducation, des progrès qu'elle va faire au XIX<sup>e</sup> siècle.

## Que nous disent les statistiques de la fréquentation scolaire?



### L'assiduité à l'école

**Jocelyne Murray :**

On pourrait dire: «C'est facile, à partir de 1841 jusqu'à nos jours, on a l'assiduité et on peut faire des pourcentages.» Mais quand on regarde la situation des protestants et des catholiques, la question de l'assiduité doit être analysée un peu différemment, parce que, comme la majorité est catholique, le surintendant a conçu des tableaux, des formulaires, pour à peu près 10 mois d'école. Or, au XIX<sup>e</sup> siècle, les catholiques vont à l'école durant 8 mois, tandis que les protestants y vont jusqu'à 7 ou 8 mois. Alors les inspecteurs protestants rouspètent: «On n'est pas capables de rentrer dans le cadre que vous nous fournissez.» Donc, les taux d'assiduité sont moins élevés chez les protestants. Forcément, s'ils vont à l'école 8 mois plutôt que 10<sup>21</sup>! Et les taux sont plus bas, par exemple, dans les écoles supérieures, modèles et académiques, qui est le début de l'école secondaire. On a des tableaux qui sont très beaux, qui sont très nets, mais il faut encore les nuancer, parce qu'il n'y a pas de réponses précises.

### Le rôle des parents dans la fréquentation scolaire

**Richard Marcoux,  
Université Laval :**

Les acteurs sur lesquels on a de l'information sont les élèves, les directeurs, les maîtres et les maîtresses, les surintendants et les inspecteurs. On peut effectivement avoir beaucoup d'informations sur «qui va à l'école», mais ce qui nous intéresse peut-être davantage c'est «qui envoie les enfants à l'école». Et ces informations-là sur la famille sont absentes des sources que vous nous avez présentées. Actuellement, la plupart des études<sup>3</sup> montrent bien que les caractéristiques familiales sont particulièrement déterminantes dans la réussite scolaire des enfants et dans leur assiduité. Je lisais une étude dernièrement qui montrait que les devoirs scolaires au primaire ne donnent absolument rien au niveau des devoirs comme tels. Qu'un enfant fasse ses devoirs ou ne les fasse pas, ça ne donne absolument rien. Ce qui est important, c'est le dialogue qu'il a avec ses parents; que ces derniers soient au courant de ce qui se passe à l'école. Il y a quelque chose qui s'opère en fait au niveau de la famille. Je pense que les sources que vous nous avez présentées sont assez limitées et, à ce moment-là, il faudrait essayer de faire davantage de jumelage d'informations. On l'a tenté, Thérèse Hamel et moi, avec Marie-Josée Larocque qui a

2. Entre 1870 et 1930, il est fréquent de lire dans les rapports des inspecteurs des écoles protestantes que l'année scolaire est variable d'une corporation à l'autre. En 1920-1921, la longueur moyenne est de 8,4 mois, selon W. Rothney. Dans les rapports du surintendant, l'assistance moyenne, transmise en nombres absolus, consiste en l'addition de la présence moyenne des élèves chaque mois de l'année scolaire, tel qu'elle est notée dans le journal du titulaire. Le total est fait à la fin de l'année et transmis à l'inspecteur. S'il n'y a que 8 mois, le nombre moyen des élèves présents en classe est en conséquence moindre que s'il y a 10 mois d'école.

3. Voir entre autres Lise Saint-Laurent, Égide Royer, Martine Hébert et Lyne Tardif, «Enquête sur la collaboration famille-école», *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 3 (1994), p. 270-286.

travaillé sur l'Académie commerciale de Québec<sup>4</sup>. On a retrouvé une liste de tous les académiciens – pour 1900-1901, on en avait à peu près 300 – et on a jumelé 88 % des noms avec les données du recensement. Les jeunes qui fréquentaient l'Académie commerciale de Québec avaient des parents souvent bilingues, mais leur mère également était souvent bilingue. Ils étaient davantage dans certains secteurs d'activité plutôt que d'autres. Il me semble que c'est à travers ce jumelage d'informations qu'on serait à même de réintégrer ce qui m'apparaît être un apport fondamental dans les questions d'éducation, à savoir les parents, la famille.

### **Andrée Dufour :**

En parlant de jumelage, une des sources qualitatives que j'ai abondamment utilisée est la correspondance qu'envoyaient les parents et les contribuables au surintendant, dans laquelle ils faisaient état de leur perception de l'éducation. Les rapports des inspecteurs sont extrêmement riches. Ils ne présentent pas que des tableaux, ils commentent également leur visite dans les écoles. Quand il y a 90 % des enfants qui apprennent à lire, que font les dix autres? En fait, c'est que souvent l'école, pour les enfants de 3, 4 ou 5 ans – parce qu'il y en a qui ont 3 ans –, c'est la garderie, c'est la garderie pour les parents parfois aussi. Durant l'hiver, les plus vieux y vont pour occuper le temps. L'école permet aussi d'acquérir des compétences pour la promotion sociale. Il existe donc des sources qui sont précieuses pour connaître les sentiments des familles, des gens. Les inspecteurs à un moment donné se plaignent même que les parents envahissent l'école. Ceux-ci, par exemple, ne veulent pas que leurs enfants apprennent la géographie et l'histoire. Les inspecteurs se plaignent aussi de l'absentéisme des enfants parce les parents les envoient cueillir les bleuets à l'automne.

## **Les pressions socioéconomiques sur la fréquentation scolaire**

### **Jocelyne Murray :**

Ça été très long avant que les élèves terminent le cours primaire, en milieu rural. Ça été une plainte dans les rapports du surintendant, après les années 1940. Et j'ai vu un rapport dans les années 1960 pour le Centre-du-Québec où le prêtre qui fait le rapport – un document extraordinaire – mentionne que tout le monde maintenant termine son primaire, tandis que seulement 20 % vont au secondaire. Qu'est-ce qui va motiver les gens à finir le cours élémentaire entre 1920 et 1960? Quelles différences y a-t-il dans la société qui motivent les gens? On pourrait peut-être mentionner le travail des agronomes, des associations pour l'agriculture. Il y avait des groupes où l'on discutait de cultures maraîchères, de cultures de blé, etc. Avec le travail des associations paroissiales agricoles, les gens deviennent comme forcés de savoir lire, de mieux compter, d'acquérir un certain bagage intellectuel. Il y a une pression sociale qui s'exerce, mais celle-là on ne la sent pas, à moins de regarder dans un milieu, dans une paroisse, les éléments qui vont obliger les gens à lire. Si tu ne sais pas lire, tu ne peux pas augmenter la qualité de ton travail agricole. Il y a une pression qui vient de là et on peut la voir à travers la quantité de journaux qui sont vendus. L'école en soi est un élément, mais il y a une société derrière qui bouge et qui oblige les gens à être de plus en plus scolarisés et à comprendre la chimie, par exemple. Donc, finalement, ils sont poussés par différents éléments, ce qui fait qu'il n'y a pas juste la famille qui va imposer son désir de scolarisation, mais il y a une société qui impose la sienne.

## **Comment interpréter les statistiques du nombre d'élèves par matière enseignée?**

### **Jocelyne Murray :**

Est-ce que l'enseignante est capable d'enseigner l'arithmétique? Parfois les enfants ne font pas d'arithmétique parce que l'institutrice ne l'a pas apprise. On peut évaluer le travail de l'élève comme on peut évaluer le travail de l'enseignant. En 1900, on constate que tous les enfants en général savent lire, écrire, compter. Ça veut dire que les enseignants également sont capables de bien enseigner à

4. Marie-Josée Larocque, Mathieu Gagné, Thérèse Hamel et Richard Marcoux, « Les élèves des Frères des écoles chrétiennes: ces "nouvelles générations [qui] ont autre chose et mieux à faire que de pâtre sur les langues anciennes". L'Académie commerciale de Québec (1900-1901) », communication donnée lors du 71<sup>e</sup> Congrès de la Société canadienne d'histoire de l'Église catholique sur le thème « Communautés religieuses et éducation », 24 septembre 2004.

lire, à écrire et à compter. Et que si on fait de la géographie de plus en plus c'est qu'on a des cartes, et qu'on a plus de temps, on gère le temps plus pédagogiquement et on est capable de faire en plus de la géographie et de l'histoire. L'information nous dit ce que valent les élèves et ce que vaut le personnel enseignant. En 1888, quand on impose le classement des enfants par niveau, on n'est pas capable, tout de suite, de transcrire ces informations dans les rapports parce que les enseignantes éprouvent une certaine difficulté. Les inspecteurs signalent ce phénomène dans leur rapport. Il y a une tendance à surévaluer la capacité des élèves, parce qu'on aime bien montrer que notre enseignement est très bon, que tout le monde est, par exemple, en 4<sup>e</sup> année.

### **Andrée Dufour :**

Ce n'est pas très étonnant de voir, par exemple, qu'on apprend davantage à lire qu'à écrire et à compter parce que c'était, durant le premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, des apprentissages nettement différents. On apprenait d'abord à lire et très fréquemment on réservait l'écriture pour les seuls garçons. La lecture et l'écriture sont donc fort révélatrices des perceptions que l'on a par rapport à l'éducation. Les parents vont aussi parfois refuser. L'enseignement était en fait individualisé. Avant que les frères des Écoles chrétiennes proposent l'enseignement simultané, l'enseignement est individualisé: cinq minutes par enfant. On paie pour apprendre l'écriture, la lecture, et on paie pour apprendre un peu plus, etc.

## **Les conséquences de la Loi sur l'instruction obligatoire de 1943**

### **Jocelyne Murray :**

La Loi sur l'instruction obligatoire date de 1943. Mais quand on l'impose, à part dans les villes où il y a des incitatifs ou dans les gros villages où il y a une industrie ou une petite entreprise, les gens ne sont pratiquement plus à l'école. Quoique Thérèse Hamel a montré<sup>5</sup> qu'à Montréal ça a eu un effet qu'on impose la fréquentation scolaire en 1943. De plus, en 1944, quand l'école devient gratuite, il n'y a plus de rétribution mensuelle. Mais uniquement pour l'élémentaire. La rétribution mensuelle, c'était un montant d'argent que les parents devaient assumer pour chacun des enfants qui allaient à l'école et obligatoirement pour ceux qui avaient entre 7 et 14 ans. Cela a été une contrainte énorme. Dans des familles nombreuses, il y a beaucoup d'enfants qui n'allaient pas à l'école parce que les parents n'avaient pas l'argent, mais ils étaient obligés de payer quand même. Grâce à la gratuité scolaire, on permet un soulagement monétaire pour les parents dont les enfants sont au primaire. Au secondaire, il faut attendre le début des années 1960 pour obtenir la gratuité. Si, de 1943 à 1963, il n'y a pas tant d'enfants au secondaire, c'est peut-être que les parents ne voyaient pas l'utilité des études à ce niveau et qu'ils ne pouvaient pas payer. Il faudrait voir les taux de pauvreté au Québec. Il y a énormément de choses qu'on peut montrer à partir de là. Mais, en 1943, je pense que la plupart des enfants entre 7 et 14 ans allaient à l'école. Le problème, c'est après.

5. Thérèse Hamel, « L'obligation scolaire au Québec: lieu et enjeu de la lutte des classes », thèse de doctorat, Paris, Sorbonne, Université René-Descartes, Paris V, 1981, 446 pages.

\$2,153.00

624.45

## Comment utiliser les comptes publics?

### Andrée Dufour:

Concernant les comptes publics, c'est dans un but très précis que je les ai utilisés. C'était pour montrer le taux de féminité. C'est à partir – en sachant bien sûr qu'il fallait prendre des pincettes là-dessus – du nom des enseignants et de leur prénom que j'ai consulté ces sources pour quelques années et ça m'a permis de voir la progression de la féminisation de l'enseignement. Et, par exemple, lorsque j'ai vu une Émilie, j'en ai conclu que c'était une femme! J'ai donc utilisé les comptes publics dans un but extrêmement précis, mais je pense qu'on peut très bien, en ce qui concerne l'Atlas, les utiliser pour en savoir davantage sur l'emplacement.

### Donald Fyson:

Il faut certainement retourner aux rapports, aux documents originaux qui sont conservés en très bon état à partir de la Conquête. Et là on peut faire des choses intéressantes aussi, mais c'est extrêmement fastidieux. Ça prend beaucoup de temps pour comprendre exactement comment ces comptes sont construits. Je les ai utilisés moi-même beaucoup, dans mes travaux, parce que ce sont des sources très riches, mais le problème est qu'ils ne contiennent que très peu de détails.

### Bruce Curtis:

Avant 1840, au Bas-Canada, on a cette collection très petite, mais extrêmement intéressante, du travail du vérificateur général, qui dressait une liste des grandes subventions, qui les contrôlait.

—Classification des élèves:

En première année.....  
En deuxième année.....  
En troisième année.....  
En quatrième année.....  
En cinquième année.....

## Lire au delà des statistiques

### Johanne Daigle, Université Laval:

Par rapport aux sources, je m'étais intéressée au système d'apprentissage infirmier qui va subsister jusque dans les années 1970 au Québec. Je m'étais attardée surtout à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et à la façon dont on devenait infirmière en examinant le processus d'apprentissage de l'intérieur. Et une des choses qui était fort intéressante c'était quelque chose d'aussi banal que l'horaire des journées, la vie quotidienne dans un cadre de formation. Dans le cas des infirmières, c'est une

organisation qui est typique de la formation des filles. Le programme est organisé avec un temps minuté à l'excès. Aux quinze minutes, on les voit se déplacer, d'un département de l'hôpital à l'autre. On voit la hiérarchie également se profiler. On voit, au-delà de l'organisation quotidienne, en fait, comment on finit par apprendre le métier. Tout un ensemble de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être. On décrit autant les qualités qu'il faut mettre à profit, par exemple, que la technique apprise comme telle. Et puis, à travers aussi tout le système de promotion. Les infirmières, au bout de trois mois par exemple, ont ce qu'on appelle la prise du voile.

Et il y a toute une cérémonie qui entoure cet événement, finement décrite, et elles commencent à s'investir dans un rôle bien au-delà des matières scolaires. La façon dont elles prenaient des notes, par exemple. Pour les matières dites médicales, ce sont les médecins qui enseignaient et puis elles copiaient, recopiaient tout simplement, des notes – on leur disait quoi faire, etc. – qu'elles mettaient à profit une fois au département de l'hôpital. L'utilité de ces savoirs-là était tout de suite mise à profit. À partir de simples descriptions, souvent dans des monographies de congrégations religieuses dans le cas qui m'occupe, mais pour d'autres types d'enseignement aussi, notamment pour l'éducation des filles, il y a beaucoup de précisions sur l'organisation du temps et puis il y a un principe de base qui ressort beaucoup; c'est qu'il faut chasser l'oisiveté chez les filles, donc les occuper aux minutes près et je pense qu'il y a certainement manière de tirer quelque chose d'intéressant de ce type de sources-là.

**Thérèse Hamel,  
Université Laval:**

En entendant les réflexions que l'on a eues depuis ce matin sur le phénomène de la critique des sources, je me demande justement comment montrer les silences dans l'historiographie? J'ai l'impression que c'est un peu comme en musique, dans une partition, où les silences sont fort importants pour l'équilibre de la pièce. Et il me semble qu'il y a toute une réflexion à faire sur la façon de montrer le non-dit dans l'histoire, non-dit qui peut éventuellement nous interpeller autant que ce qui est écrit. Ne serait-il pas possible d'analyser l'un et l'autre de façon dialectique? En plus de cette question sur les silences des sources, il est pertinent de se demander comment cartographier et visualiser, je dirais, le qualitatif, par exemple la pensée pédagogique. Il me semble qu'il y aurait des façons d'illustrer graphiquement, pas nécessairement avec des cartes, les influences reçues en éducation, les grands courants éducatifs, etc. Je pense qu'il y aurait un défi pour notre atlas de montrer visuellement, de façon vivante, les questionnements, les non-dits, ce que ne nous disent pas telles données, ce que ne nous dit pas tel aspect de notre histoire.

**Chad Gaffield:**

Le grand silence, ce sont les élèves, les enfants et leurs parents. Toute la boîte est construite, mais on ne voit pas les gens qui sont à l'intérieur. Évidemment, il y a la question des sources. On a, par exemple, utilisé les testaments pour voir les dynamiques ou encore pour savoir qui a mentionné l'éducation, parce que les dynamiques ont des enjeux à l'intérieur des familles. Un des facteurs clés était en fait la question de la motivation. Est-ce que c'est important ou pas? Mais, évidemment, si on veut évaluer l'importance de l'éducation au XIX<sup>e</sup> ou au XX<sup>e</sup> siècle, la question de «qui valorise ça ou pas» joue à la fin. Il faut faire de notre mieux pour tenter de comprendre ça. Et il faut faire de la gymnastique pour y arriver. Sinon, on aura que les ambitions, les visions d'un certain nombre d'hommes et peut-être un certain nombre de femmes. Est-ce qu'on va comprendre toute cette dynamique? Est-ce qu'on a les sources pour comprendre ça? Évidemment pas. Mais, d'après moi, on n'a pas le choix, il faut tenter le questionnement.

**Thérèse Hamel:**

Le fait que l'on soit tributaire de sources incomplètes, et qu'en outre des régions et des thématiques soient plus développées que d'autres, nous oblige à jouer avec des perspectives contrastées. Je pense que de jouer avec ces regards croisés, même si les données peuvent être parcellaires, peut nous aider à comprendre que ces contrastes-là mettent en évidence des phénomènes qui peuvent être très éclairants, voire percutants à l'intérieur d'un atlas. Cette démarche particulière est intéressante parce qu'un atlas historique n'est pas simplement une mosaïque où l'on juxtapose des éléments, mais plutôt un type d'ouvrage qui met en relief les multiples temps de l'éducation au Québec.

# Conclusion

Serge Courville  
CIEQ, Université Laval

---

Je ne ferai pas insulte aux conférenciers de cet atelier en tentant de «résumer» leurs propos. Ils ont été suffisamment éloquents! Je tenterai plutôt de les resituer dans ma propre expérience des sources, pour rappeler les défis auxquels doit faire face la recherche, quels que soient la discipline ou le domaine d'investigation.

Si je me permettais un peu d'humour, je dirais que la situation du chercheur devant une source est comparable à celle de l'économiste, qui aime réfléchir «en philosophe», mais qui sait bien qu'il lui faut aussi faire œuvre de mesure, dans ce qu'elle a souvent de plus humble et de plus éprouvante. Que sera l'historien de l'éducation: un économiste ou un économètre? Les deux sans doute, tout en sachant qu'en bout de piste il lui faudra bien dépasser la collecte et l'analyse de données pour tenter d'expliquer.

Mais poussons encore plus loin. Pourquoi cet «économiste économètre» resterait-il un historien, ne pourrait-il devenir aussi un peu géographe? La question n'est pas illégitime, puisque le projet qui l'a rallié est de réaliser un atlas – donc des cartes – et, qui plus est, dans un centre né de la géographie historique! S'il reste historien, l'«économiste économètre» s'intéressera surtout au

rapport social, c'est-à-dire aux acteurs et aux actions qui stimulent la vie en société. S'il devient un peu géographe, il s'intéressera aussi aux formes et aux organisations qui en découlent et qui créent l'habitat. Elles aussi peuvent renseigner sur les idées, les acteurs et les processus d'une époque.

Poursuivons encore un peu. Au jeu des sources, de quoi veut-on parler au juste: de la source comme objet ou de l'objet comme source? Tel ouvrage – un recensement, par exemple –, jadis si utile à son concepteur, deviendra forcément au fil du temps un objet d'historiographie. S'il peut renseigner sur les réalités d'une époque, il peut aussi informer sur les idées, les acteurs et les préjugés de cette époque. Au-delà de son contenu, il comportera donc aussi des messages. Pour bien l'exploiter, il faudra s'interroger autant sur les critères et les procédés qui ont conduit à la réalisation de cette source que sur sa finalité et sa signification pour les contemporains. N'est-ce pas dans son intention, souvent, qu'un document révèle ses secrets? Tout cela nous amène à réfléchir sur la source, non comme spécialistes d'une discipline, mais comme «intellectuels» qui savent bien qu'au-delà d'un certain seuil de préoccupations les «certitudes» académiques n'existent plus. D'où l'importance du dialogue interdisciplinaire. D'où l'importance, également, de réfléchir sur la perspective à adopter. Devra-t-on utiliser la source

comme mine d'informations ou en faire elle-même un témoin d'une époque? Encore là, les deux sans doute.

Ce qui m'a frappé le plus dans les exposés qui précèdent, c'est la grande variété de sources qu'il est possible d'exploiter pour cerner de plus près le monde de l'éducation. C'est aussi l'extraordinaire gamme de possibilités qu'elles offrent pour le traitement statistique et cartographique, une préoccupation maintes fois évoquée par les participants. Mais, comme ils se sont aussi inquiétés de savoir si les sources repérées permettraient «de faire des séries», j'avoue m'être demandé quelles fins allait servir ce traitement?

Certes, on pourra faire appel à du personnel compétent pour fabriquer ses cartes et ses bases de données, mais qui rappellera que, pour les géographes, ces outils ne sont que des «langages», des moyens d'appréhender le réel, dont les vertus seront fonction des réflexions et des conceptions de départ? C'est le problème de perspectives, qui donne son sens à la reconstitution de l'objet (quel aspect du réel retenir, sachant que, même si la réalité est «une», on n'en saisit jamais que des facettes). C'est aussi le problème des sources, qui doivent être les «meilleures» possibles (c'est-à-dire les plus aptes à révéler ce que l'on recherche). Mais voilà, qu'est-ce qu'une («bonne») source?

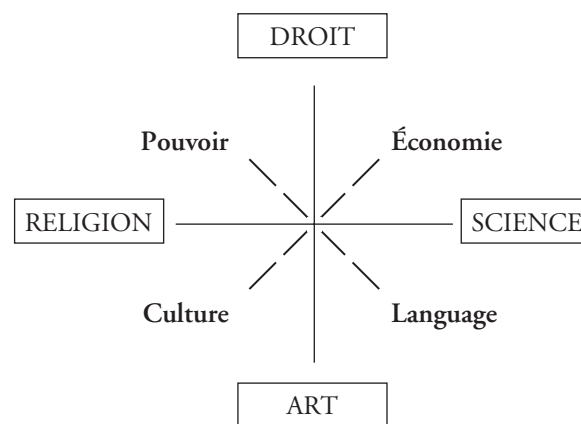
Dans son entendement premier, une source m'a toujours paru un «moyen» (écrit, graphique, cartographique, iconographique ou autre, un paysage par exemple) investi d'attributs plus ou moins organisés et décryptables par lesquels on peut saisir une réalité ou un espace-temps donnés. Plus fondamentalement, c'est un «regard» qu'un auteur pose sur cette réalité, porté par les idées, les représentations, le système de connaissances et les préjugés de son époque. Ce regard peut être celui de l'auteur même de la source ou celui qui, à des siècles parfois de distance, tentera de l'exploiter ou de l'interpréter. À la dimension «source qui renseigne sur l'objet» s'ajoute donc ici «celle qui renseigne sur le sujet». Et parce qu'elle est un regard, la source est aussi une construction sociale et culturelle, qui informe non seulement sur les schèmes de pensée d'autrefois, mais sur les nôtres, en plus d'éclairer les modalités du rapport aux autres et au territoire. Quel(s) regard(s) sera(ont) donc ici privilégié(s)?

Quant aux «types» de sources, ils sont nombreux et méritent eux aussi réflexion. Reconnaissons d'emblée qu'il existe trois types de sources: sources «primaires»

ou de première main, qui n'ont subi encore aucun traitement – la correspondance, par exemple; sources «secondaires», qui ont fait l'objet d'un tel traitement – les tableaux publiés de recensement, par exemple; et sources «de contrôle», qui peuvent être primaires ou secondaires, mais dont la fonction est de valider l'information obtenue d'une autre source. À cette validation pourra aussi s'ajouter des procédures de vérification internes à la source – par exemple, comparer les totaux publiés à ceux qui ont été obtenus d'une nouvelle addition des données.

La classification la plus intéressante, cependant, est d'un autre ordre. Elle renvoie à deux concepts chers aux géographes et qui donnent ses fondements à leur quête des sens: ceux d'«urbanité» et de «territorialité». Par urbanité, on entend les manifestations de la civilisation. Ce sont les formes supérieures de l'activité humaine, les superstructures qui dominent la vie en société. Son niveau d'organisation intègre quatre grands champs: le droit, la religion, les arts et la science. C'est la culture avec un grand «C». Sous-jacent, on retrouve une autre strate d'organisation composée de champs plus élémentaires dont l'articulation définit la territorialité: les champs du langage, du pouvoir, de l'économie et de la culture avec un petit «c» (VOIR LA FIGURE 1). Cette territorialité se nourrit de l'ensemble des relations qui s'établissent dans un espace-temps donné pour la survie physique,

FIGURE 1  
Les champs constitutifs de l'urbanité et de la territorialité



Champs constitutifs de l'urbanité  
Non encadrés Champs constitutifs de la territorialité



sociale et culturelle des individus, groupes ou sociétés qui l'habitent. Elle conduit à une appropriation réelle ou symbolique de l'espace (ou des institutions) par des acteurs sociaux qui le contrôlent ou l'utilisent comme médiateur de leurs rapports, de pouvoir notamment.

Poser le problème des sources en ces termes devient particulièrement intéressant. Ainsi, sachant que les recensements sont réalisés par l'État aux fins de l'État (urbanité), ils ne consigneront que ce qui intéresse l'État (population, grandes cultures, gros élevages, etc.). Il ne pourront donc pas renseigner sur tout. De même, comment débattre du vécu des colons (territorialité) quand on ne dispose que de brochures de propagande réalisées par les spéculateurs fonciers du XIX<sup>e</sup> siècle ? Mieux vaudrait en ce cas avoir recours à d'autres sources, par exemple les lettres des colons, dans lesquelles ils se plaignent de leurs conditions d'établissement, ou les rapports des sociétés de colonisation, où il est parfois fait mention de leurs difficultés. Ne pas tenir compte de ces distinctions quant à la nature et à la finalité des sources peut conduire à des méprises qui mèneront à leur tour à des interprétations biaisées du passé.

Par conséquent, les questions à poser aux sources sont nombreuses et plusieurs ont été évoquées par les conférenciers : Qui les a réalisées ? dans quel contexte ? pour qui ? à quelles fins ? à partir de quoi ? selon quelle procédure ? Comment l'information a-t-elle ensuite été colligée ? Les données sont-elles fiables ? Sont-elles représentatives ? etc. À ces questions s'ajouteront aussi celles des significations : Comment les interpréter ? Disent-elles toujours ce qu'elles semblent vouloir dire ? Y a-t-il des silences ? des lacunes ? À quoi les attribuer ? etc.

Le but ici n'est pas de se complaire dans un exercice dont on espérera qu'il permette à terme une lecture fiable du réel. Il est plutôt de composer avec l'une des conditions fondamentales du travail scientifique, à savoir qu'en science la source unique, capable de renseigner sur tout, n'existe pas. Chacune ne révélant qu'un aspect du réel, il faut au contraire avoir recours à plusieurs sources, même incomplètes ou imparfaites, et les mettre en rapport entre elles, pour voir ce qu'elles ont en commun. C'est dans la diversité qu'apparaîtront les convergences ou, au contraire, les divergences. Encore là, pourtant, il faudra rester prudent, puisque les sources pourront aussi être investies de perceptions ou de sens cachés. Cela tient à la complexité même du réel, qui se laisse rarement bien saisir. Voilà qui invite à l'humilité !

En effet, comment croire que l'on pourra saisir cette totalité qu'on appelle le réel ? Même en reconstituant le champ des « perceptibles », c'est-à-dire les processus dont la connaissance permettrait de retracer « tous » les faits théoriquement observables dans un espace donné, on n'arrivera jamais à restituer le réel. Pourquoi ? Tout simplement parce que les langages, tout comme les paysages à cet égard, ne révèlent que des territorialités parcellaires. Au mieux, elles ne seront saisies que dans quelques-uns de leurs aspects et encore, ceux que favorise la discipline dans laquelle le chercheur a été formé. D'où la nécessité d'une multiplicité de regards, celui de l'un n'étant pas celui de l'autre.

Cette multiplicité est d'autant plus nécessaire que les données qui intéressent l'historien ne sont pas forcément celles que retient le géographe ou le sociologue. En présence du même objet, des différences surgiront, tout simplement parce que la manière de l'aborder différera. Et puis, tous n'ont pas les mêmes sensibilités, ni les mêmes intérêts de recherche ni les mêmes façons de poser les problèmes. Ainsi, si l'on peut s'entendre sur les sources, leur valeur, leurs possibilités et leurs limites, ce qui vaut aussi pour leur contenu, on pourra diverger sur les perspectives à privilégier ou les thèmes à traiter. De même, quelles stratégies de traitement retenir quand on ignore tout des démarches du voisin ? Aux approches purement qualitatives, d'autres préféreront des démarches plus strictes que n'autoriseront qu'en partie les sources consultées. Certains privilégieront les statistiques descriptives, d'autres, des tests plus élaborés, en rappelant qu'en science (et plus particulièrement en statistique) l'explication n'est jamais certaine, elle n'est que « probable » ; d'où l'importance du calcul des probabilités. « Tout ce qui touche à l'Homme est doté de contingence ! » rappelait déjà Vidal de la Blache. C'est dire la futilité des réflexes hégémoniques, qui oublient qu'en science, croire c'est ignorer ! Et pourtant, combien sont tentés de dresser des bilans en ne tenant compte que de leur discipline, sans égard aux avancées faites dans d'autres disciplines ?

Enfin, comment terminer ce court bilan sans dire un mot de la carte comme outil de traitement de l'information ? La question est d'autant plus d'intérêt que, par la carte, on peut aussi traiter le qualitatif : il suffit de transformer les données en un format numérique qui permettra un traitement sérié. Le véritable intérêt de cet outil, cependant, sera de soutenir la réflexion et même de la stimuler. En effet, loin de se limiter à une fonction, la carte en intègre plusieurs, qui peuvent

intervenir à différentes étapes de la recherche ou servir de point d'appui à différents types de démarches. Par la carte, on peut explorer, localiser, décrire, représenter, analyser, discuter, en un mot, établir des constats, poser des questions, formuler et tester des hypothèses, résoudre des problèmes, illustrer, expliquer, et j'en passe. Cela fait de l'outil cartographique un véritable système de pensée qui non seulement permet de traiter les données, mais qui donne accès à des informations inaccessibles autrement. C'est la fameuse donnée «dérivée», qui ne surgira qu'une fois l'information cartographiée. Cette «capacité» de la carte renvoie aux fonctions nobles de la géographie, dans ce qu'elle partage le mieux avec les autres disciplines. En effet, comment découvrir sans explorer, et comment rendre compte ou expliquer, sans décrire, débattre et représenter? Ce sera le rôle de la carte d'élargir les perspectives. Et quoi de mieux qu'une carte pour alimenter des présentations plus complexes, présentées cette fois sous forme de «planches», où sont intégrés du texte, des cartes, des gravures, des graphiques et des dessins?

C'est à la pratique de cette science «inquiète» que convie le projet d'atlas. Et c'est cette inquiétude que j'ai sentie ce matin en écoutant les exposés. Il ne reste plus qu'à bien la canaliser, pour faire du projet d'atlas sur l'école une expérience véritablement interdisciplinaire, où l'espace et le territoire deviendront des concepts autant historiques et sociologiques que géographiques.

	U.	François Le Brun .....
	C.	O. Aubrey .....
	W.	Wm. Gordon Holmes...
		William Beaton.....
		Antoine Côte .....
		Corns. D. Tabor .....
		John Shirliff.....
		Franklin Johnson .....
		N. Mitchell .....

# Orientations bibliographiques

- CHARLAND, Jean-Pierre, *L'Entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 452 p.
- COURVILLE, Serge, *Introduction à la géographie historique*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, (coll. «Géographie historique»), 1995, 225 p.
- COURVILLE, Serge, «Cartographe le passé», *Présentations à la Société royale du Canada*, vol. 47, 1994, p. 87-112.
- CURTIS, Bruce, «The Buller Education Commission; or, The London Statistical Society Comes to Canada, 1838-42», dans J.-P. Beaud and J.-G. Prévost (dir.), *The Age of Numbers/L'Ère du chiffre*, Québec, PUQ, 2000, p. 278-297.
- CURTIS, Bruce, *The Politics of Population. State Formation, Statistics, and the Census of Canada, 1840-1875*, Toronto, University of Toronto Press, 2001, 385 p.
- DE DAINVILLE, François, *Le Langage des géographes*, Paris, Picard, 1964, 382 p.
- DESROSIÈRES, Alain, «Histoire de formes: statistiques et sciences sociales avant 1940», *Revue française de sociologie*, vol. XXVI (1985), p. 277-310.
- DESROSIÈRES, Alain, *La Politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993, 437 p.
- DUFOUR, Andrée et Micheline DUMONT, *Brève Histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 2004, 220 p.
- DUFOUR, Andrée, «Les institutrices rurales du Bas-Canada: incompétentes et inexpérimentées?», *RHAF*, vol. 51, n° 4 (printemps 1998), p. 521-548.
- DUFOUR, Andrée, *Histoire de l'éducation au Québec*, (coll. «Boréal Express»), n° 17, Montréal, Éditions du Boréal, 1997, 128 p.
- DUFOUR, Andrée, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, Montréal, Hurtubise HMH, 1996, 271 p.
- DUFOUR, Andrée, «Deux recensements manuscrits des écoles de l'île de Montréal en 1825 et en 1835: une contribution de Jacques Viger à l'histoire de l'éducation au Québec», *Revue d'histoire de l'éducation/Historical Studies in Education*, vol. 5, n° 3 (octobre 1988), p. 19-26.
- DUFOUR, Andrée, «Diversité institutionnelle et fréquentation scolaire dans l'île de Montréal en 1825 et 1835», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 41, n° 4 (printemps 1988), p. 507-535.

- DUFOUR, Andrée, « Financement des écoles et scolarisation au Bas-Canada : une interaction État-communautés locales (1826-1859) », dans *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 6, n° 2 (automne 1994), p. 219-252.
- DUFOUR, Andrée, « Les maîtresses d'écoles indépendantes : une contribution essentielle à l'éducation de la jeunesse montréalaise du premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle », dans Évelyne Tardy *et al.*, *Les Bâtisseuses de la Cité*, (coll. « Les Cahiers scientifiques »), n° 79, Montréal, ACFAS, 1993, p. 125-139.
- DUFOUR, Andrée, « Un commentaire sur une prétendue suprématie masculine écrasante chez les enseignants bas-canadiens du premier tiers du 19<sup>e</sup> siècle », *Histoire sociale/Social History*, vol. XXIII, n° 45 (mai 1990), p. 114-116.
- GAFFIELD, Chad et Gérard BOUCHARD, « Literacy, Schooling, and Family Reproduction in Rural Ontario and Quebec », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 1, n° 2 (Fall / automne 1989), p. 201-218.
- GAFFIELD, Chad et Lynne MARKS, « Women at Queen's University, 1895-1905: A "Little Sphere" All Their Own », *Ontario History*, vol. 78, n° 4 (1986), p. 331-349.
- GAFFIELD, Chad, « Back to School: Towards a New Agenda for the History of Education », *Acadiensis*, vol. 15, n° 2 (Spring 1986), p. 169-190.
- GAFFIELD, Chad, « Children's Lives and Academic Achievement in Canada and the United States », *Comparative Education Review*, vol. 38, n° 1 (February 1994), p. 36-64.
- GAFFIELD, Chad, « Coherence and Chaos in Educational Historiography », *Interchange: An International Journal of Educational Studies*, vol. 17, n° 2 (Summer 1986), p. 112-121.
- GAFFIELD, Chad, « Schooling, Children, and Family Reproduction in Nineteenth-Century Ontario », *Canadian Historical Review*, vol. 72, n° 2 (June 1991), p. 157-191.
- GAFFIELD, Chad, « Time, Mathematics and Mass Schooling in 19<sup>th</sup> Century Ontario and Quebec », dans Hubert Watelet (dir.), *Quatre essais sur temps et culture*, Québec, CIEQ, 2000, p. 33-39.
- GAFFIELD, Chad, Sue LASKIN et Lynne MARKS, « Student Populations and Graduate Careers: Queen's University, 1895-1900 », dans Paul Axelrod and John Reid (dir.), *Youth, University, and Canadian Society*, Montréal et Kingston, McGill et Queen's University Press, 1989, p. 3-25.
- GAFFIELD, Chad, « The Roles of Literacy Research in the Late Twentieth Century's Rethinking of Historical Change », dans Harvey J. Graff, Leslie Page Moch, and Philip McMichael (dir.), *Looking Backward and Looking Forward: Perspectives on Social Science History*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 2004.
- GREER, Allan, « The Pattern of Literacy in Quebec, 1745-1899 », *Histoire sociale/Social History*, vol. 11 (nov. 1978), p. 295-335.
- MURRAY, Jocelyne, *Apprendre à lire et à compter. École et société en Mauricie, 1850-1900*, Sillery, Septentrion, 2003, 278 p.
- OUELLET, Jacques, « L'instruction publique au Saguenay (1876-1966) à travers les rapports du surintendant de l'Instruction publique : une étude exploratoire », mémoire de maîtrise (études régionales), Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1984, 284 p.
- Atlas historique du Canada*, vol. 3, planches nos 33 et 64  
Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1990.

